

# **Læse- og skrivekrav i forbindelse med BA-projektet på et pædagogseminarium – metode og analyse.**

<b>1. Indledning.....</b>	<b>4</b>
1.1. Data og fremgangsmåde .....	4
<b>2. Krav til skriveprocesser samt komponenter der øger sværhedsgrad .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Krav i studieordning og bekendtgørelse for bachelorprojekt.....</b>	<b>6</b>
3.1 Målet med bachelorprojektet jf. bekendtgørelser og studieordning.....	6
3.2 Konklusion vedrørende krav og mål for bachelorprojekt .....	7
<b>4. Analysemetode/analysekomponenter .....</b>	<b>8</b>
4.1 Projektets omfang i sidetal og karakterfastsættelse .....	8
4.2. Litteraturens omfang og art .....	8
4.3. Overordnet struktur og vægtning .....	9
4.4. Selvstændigt undersøgelsesområde og eksplicitering af formål .....	9
4.5. Integration af teori og praksis .....	9
4.6. Teori- og empirimængde.....	9
4.7. Brug af teori.....	10
4.8. Sprog, herunder brugen af sætningsdannelse, ortografi, metasprog og kildebehandling .....	10
4.9. Brug af modeller, tabeller og illustrationer .....	11
4.10. Underviseres eventuelle bemærkninger .....	11
<b>5. Analyser af tre bachelor-projekter.....</b>	<b>11</b>
5.1 Analysernes formål .....	11
5.2 Kort præsentation af de tre bachelor-projekter .....	11
5.3 Resultater af analyse af tre bachelor-projekter .....	12
<b>6. Vejlederes vurderingskriterier .....</b>	<b>14</b>
6.1. Selvstændig problemafgrænsning og problemformulering .....	14
6.2. Litteratursøgning .....	14
6.3. Vurdering af litteratur.....	14
6.4. Empiri, data .....	15
6.5. Helhedsvurdering.....	15
6.6 Samlet konklusion på vejledernes vurderingskriterier .....	15
<b>7. Konklusion – bachelorprojektets krav og vurdering af analysemetoden .....</b>	<b>16</b>
7.1 Bachelorprojektets krav .....	16
7.2 Vurdering af metode, relevans af fremgangsmåde og generel brugbarhed .....	17
<b>8. Referencer .....</b>	<b>19</b>
<b>9. Bilag .....</b>	<b>20</b>
Bilag 1a - spørgeskema udsendt til vejledere.....	20

<i>Bilag 1b Studieordninger for bachelorprojektet fra Københavns Pædagogseminarium. ....</i>	<i>22</i>
<i>Bilag 2 – Analyse af bachelor-projekt autisme i normalinstitution. ....</i>	<i>26</i>
<i>Bilag 3 – Analyse af bachelor-projektet stofmisbrugere.....</i>	<i>33</i>
<i>Bilag 4 – Analyse af bachelor-projektet dokumentation.....</i>	<i>39</i>

# 1. Indledning

Bachelorprojektet udgør 12 ects-point af pædagoguddannelsens samlede 210 ects-point. Vi vurderer at projektet er en signifikant selvstændig læse- og skriveopgave der ligger på studiets syvende semester, og derfor er projektet medtaget som et analyseområde, til trods for at det falder uden for de ellers valgte undervisningssemestre (2. og 5. semester). Formålet er at afdække de læse- og skrivekrav der gør sig gældende i forbindelse med skrivning af bachelorprojekt på pædagoguddannelsen gennem en afdækning af læsningens og skrivningens omfang, art og funktion, den studerendes anvendelse af den læste litteratur (art, omfang og brug), fremstillingsniveau og akademisk sprogbrug og i nogen grad på underviseres vurderingskriterier.

## 1.1. Data og fremgangsmåde

Der indgår tre BA-projekter i nærværende afdækning. De er skrevet efter gammel studieordning da der på indsamlingstidspunktet (efterår 2009) endnu ikke var indkommet nye bachelor-projekter efter den nye studieordning. Projekterne har indbefattet et mundtligt forsvar hvor der også kunne medgå kreative fremlæggelser. Da bachelorprojekterne er indsamlet efter eksamen er afholdt, indgår disse data ikke i afdækningen. Efterfølgende er der sendt et spørgeskema ud til et antal vejledere (se skemaet i bilag 1a), hvoraf der kun er indkommet to besvarelser der imidlertid vil blive anvendt. Besvarelserne vedrører vejledernes vurderingskriterier og vejledning på problemformulering og litteratursøgning. Disse vurderinger er ikke knyttet an til de foreliggende analyserede projekter.

Først opsummeres kort de krav til skriveprocesser vi opstillede i rapporten (se 'Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium', Arnbak & Gandil 2010). Hernæst skitseres ligeledes de komponenter der fører til at uddannelsens skriveopgaver kan inddeles i fire niveauer, hvor bachelorprojektet placeres på niveau 4. Herefter ses på konkrete krav fra studieordning og bekendtgørelse til bachelorprojektet. Derefter opstilles relevante analysekomponenter som bruges i den efterfølgende analyse af de tre projekter (analyserne er placeret i bilag). Sluttelig redegøres for vejledernes vurderingskriterier på baggrund af spørgeskemaerne, og der konkluderens på bachelor-projektets krav til læse- og skrivekrav og analysemetoden vurderes.

Det skal bemærkes at der i nærværende rapport både redegøres for analyseapparat og en konkret afprøvning af metoden i samme tekstdel.<sup>1</sup>

## 2. Krav til skriveprocesser samt komponenter der øger sværhedsgrad

I 'Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen' (Arnbak & Gandil 2010) opstillede vi en række processer der vedrører læse- og skrivekrav som den studerende skal håndtere når der skrives opgaver generelt. Den studerende skal:

- kunne søge viden og i forskellig grad bearbejde denne viden efter anviste metoder,
- være i stand til at strukturere, ordne og udvælge stof,

---

<sup>1</sup> I tidligere dele adskiltes metode og afprøvning, se rapporterne Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen*. Februar 2010. samt Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium*. Februar 2010.

- kunne arbejde med fleksible processer mellem læsning og skrivning, fra notattagning til brainstorming, kladdeskivning og færdigskrivning,
- kunne se fagets problemstillinger og i forskellige grader redegøre, analysere, diskutere og reflektere for dem,
- være i stand til at formulere akademisk sprog og beherske dansk ortografi og
- beherske tekstbehandling og evt. power point.

Vi skrev ligeledes at en række faktorer adskiller simple opgaver fra mere komplekse opgaver. Således er opgavens sværhedsgrad afhængig af om der er tale om:

- Frie/bundne opgaver: Er der krav til egen opgaveformulering og afgrænsning af problemstilling eller ej?
- Vidensreferat/videnstransformation: Kræves der blot referat af erhvervet viden, eller kræves der bearbejdning af viden?<sup>2</sup>
- Vidensindhold: Er der særlige dybde- og/eller breddekrav? Kræves fx en dybdegående behandling af problemfeltet eller teorien, og kræves bredt vidensoverblik?
- Bedømmelsesform: Vi fastsatte at karaktergivning efter syvtrinsskalaen, modsat bestået/ikke-bestået, øger kravene.
- Omfang: Vi fastsatte at projekter på over 15 sider stillede større krav, idet større opgaver giver mulighed for fx dybere behandling.
- Kildelæsning på andre sprog: Vi fastsatte at kildelæsning på andre sprog end dansk ville være en komplicerende faktor.

Alle skriveopgaver i studiet blev inddelt i fire kategorier<sup>3</sup> af skriveopgaver, og inden for disse fastsatte vi på baggrund af ovenstående komponenter en række niveauer af stigende sværhedsgrad. Kategorien kortere og længere opgaver skriveopgaver blev inddelt fra niveau 1-4.

### Niveau 3:

På niveau 3 placeres *frie* skriftlige opgaver med *færre* krav til videnstransformation. Her placeres skriftlige opgaver hvor den studerende selv afgrænser og formulerer en problemstilling og primært skal redegøre for en faglig problemstilling og i mindre grad reflektere og diskutere. Det vil dog nok være mere hyppigt forekommende at frie opgaver – også synopser – stiller større krav til videns- transformation og derfor typisk placerer sig på niveau fire.

### Niveau 4:

På niveau 4 placeres *frie* skriftlige opgaver med *større* krav til videnstransformation. Her placeres opgaver hvor den studerende selv afgrænser og formulerer en problemstilling og i besvarelsen skal tage mere komplekse fremstillingsformer i anvendelse.

På baggrund af studieordningen og dens bestemmelser for andet og femte semester fastslog vi i 'Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium' (Arnbak & Gandil 2010) i del 1 (skriveopgavernes omfang og art) at der allerede før bachelorprojektet forekommer frie skriftlige opgaver som kan placeres i kategori 1's niveau 3-4.

<sup>2</sup> Idet vi trak på Blooms taksonomi for simple og mere komplekse vidensformer. Se bilag 1 i rapporten 'Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen', Arnbak & Gandil 2010.

<sup>3</sup> Henholdsvis 1) kortere og længere skriveopgaver, 2) logbøger, porteføljer, 3) sammensætning af pensumlister og 4) andet.

Det vurderes at bachelor-projektet falder på niveau fire, hvilket vil blive yderligere uddybet nedenfor.

### 3. Krav i studieordning og bekendtgørelse for bachelorprojektet

I det følgende opstilles mål og krav fra både gammel og ny uddannelsesbekendtgørelse og studieordning.<sup>4</sup>

#### 3.1 Målet med bachelorprojektet jf. bekendtgørelser og studieordning

Gammel uddannelsesbekendtgørelse <sup>5</sup>	Ny uddannelsesbekendtgørelse <sup>6</sup>
»§ 6. Uddannelsen omfatter arbejde med et bachelorprojekt. (...) Stk. 2. Målet med bachelorprojektet er, at den studerende tilegner sig	§ 10. I uddannelsen indgår for den enkelte studerende et professionsbachelorprojekt, der sigter mod, at den studerende tilegner sig
1. særlig indsigt i et afgrænset centralt område eller problem af både teoretisk og praktisk karakter inden for det pædagogiske felt,	1) særlig indsigt i et afgrænset område eller problem af både teoretisk og praktisk karakter inden for et centralt pædagogisk arbejdsområde,
2. færdighed i at indsamle, bearbejde og anvende relevant information og	2) færdighed i at indsamle, dokumentere, analysere, reflektere og perspektivere viden og information inden for pædagogfaglige emner og problemstillinger og
3. færdighed i at formidle egne fagligt begrundede opfattelser.	3) færdighed i at formidle pædagogfaglige emner og problemstillinger.

Der ses nogle mindre forskelle, dels i bekendtgørelsernes punkt 2 hvor der er tilføjet en række ekstra vurderingskriterier, nemlig færdigheden i at kunne *dokumentere, analysere, reflektere og perspektivere viden*. Kriterierne kan ses som en specificering af den gamle bekendtgørelses mål til venstre.<sup>7</sup> Dels i punkt 3 hvor ændringen måske afspejler en nedtoning af den studerendes egne fagligt begrundede opfattelser, men det skal også bemærkes at *refleksion* indgår ovenfor. Det er vanskeligt at afgøre på hvilken måde ændringerne berører læse- og skrivekravene, men der kan *måske*

<sup>4</sup> Fra Københavns Pædagogseminarium; Nu Professionshøjskolen UCC, Pædagoguddannelsen København/Gentofte.

<sup>5</sup> Jf. § 6, stk. 2 i *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af pædagoger*, BEK nr 706 af 23/07/2001 (historisk) der bl.a. vedrører *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor*, BEK nr 113 af 19/02/2001 (historisk).

<sup>6</sup> Jf. § 10, stk. 1 *Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* LOV nr. 315 af 19/04/2006 (gældende)

<sup>7</sup> Konkretiseringen kan bl.a. skyldes ændringen af vurderingsgrundlaget, nemlig ændringen af karakterskala, hvor tidligere konkrete kriterier nu er fjernede fra skalaen, og der i stedet angives fx, at ”karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.”

ses en tendens til akademisering. Studerende der læser under tidligere studieordning, er dog også omfattet af den nye bekendtgørelse.<sup>8</sup>

Af studieordningerne (se uddrag i bilag 1b) fremgår følgende nærmere krav til projektet:

- Rapporten skal være på 25-40 sider a 2400 anslag.
- Der knyttes en efterfølgende mundtlig prøve til projektet.
- Den samlede prøve vurderes med ekstern censur (i al fald i ny studieordning).
- Der anvendes 7-trinsskala.
- Vurdering af stave- og formuleringsevne indgår (med afgivelse af karakter et trin i opadgående og nedadgående retning).
- Der knyttes bachelorprojektvejleder til projektet som godkender bachelorprojekt-emne.

I den nye studieordning er det endvidere specificeret at

- ”bachelorprojektet udarbejdes på baggrund af en *selvvalgt problemstilling*, som er relevant i forhold til det pædagogiske professionsområde, og som er godkendt af uddannelsesstedet efter den prøveansvarliges plan.” (vores fremhævelse).

Det er ikke klart, hvorvidt problemstillingen også været selvvalgt i gammel studieordning.

Opgaveformen er med andre ord *fri*, med ekstern censur og bedømmelse, og der skrives under vejledning.

Når der i bekendtgørelsen står at der skal *dokumenteres*, vil det indirekte betyde at alle påstande, holdninger eller refleksioner skal underbygges med belæg, der formentlig kan være alt fra læreplaner til teoretiske modeller eller iagttagelser. Disse belæg kunne kaldes empiri, men der er ikke formuleret krav om særlig indsamling af egne, selvproducerede data.<sup>9</sup> I forlængelse heraf angives det heller ikke at der skal foretages en egentlig selvstændig *undersøgelse*, men der skal imidlertid foregå bearbejdning og anvendelse af indsamlet viden i forhold til problemet (af teoretisk og praktisk karakter). I den nye ordning specificeres det, at der skal *analyseres* og *reflekteres*. Disse handlinger er indirekte det der kan forstås ved en undersøgelse. Det vil sige at projektet skal afspejle en analytisk (eller bearbejdende) tilgang til stoffet.

### 3.2 Konklusion vedrørende krav og mål for bachelorprojekt

På baggrund af studieordning og bekendtgørelse konkluderes det at bachelor-projektet er en fri opgaveform hvor den studerende selv vælger emne og i al fald i ny ordning selv formulerer problemstilling. Der gives karakter for projektet, og sideomfanget ligger på 25-40 sider. Den studerende skal opnå særlig indsigt i et område (dvs. en vis vidensdybde og overblik), og den studerende skal anvende sin viden, det vil sige at der kræves mere end vidensreferat, hvilket kræver mere fleksible læse- og skriveprocesser af den studerende. Endelig er der både et formidlingskrav og specifikt krav til stave- og formuleringsevne, men der er ikke eksplicite krav om produktion af selvstændig empiri.

---

<sup>8</sup> De studerende har således fulgt gammel studieordning hvortil hører en præcisering vedrørende karakterskala og gruppeeksamen, men ikke vedrørende målene.

<sup>9</sup> Dvs. empiri i mere klassisk forstand, fx interviews. Men det observeres i en række af de opgaver, vi har modtaget.

Samlet placerer projektet sig på det, vi tidligere fastsatte som niveau 4, det sværeste, i kategorien 'længere og kortere skriveopgaver'.

## 4. Analysemetode/analysekomponenter

I det følgende redegøres for de analysekomponenter vi opstiller for bachelorprojektet:

1. Projektets omfang i sidetal og karakterfastsættelse
2. Litteraturens omfang og art
3. Overordnet struktur og vægtning
4. Selvstændigt undersøgelsesområde og eksplicitering af formål
5. Integration af teori og praksis
6. Teori og empirimængde
7. Brug af teori
8. Sprog, herunder sætningsdannelse, ortografi, metasprog og kildebehandling
9. Brug af modeller og illustrationer
10. Underviseres eventuelle bemærkninger

### 4.1 Projektets omfang i sidetal og karakterfastsættelse

Et sidespænd på 25-40 sider (2400 enheder) er relativt stort. Når flere studerende skriver sammen, er det forventeligt at sideantallet stiger op mod de 40, men for både flere og enkeltstuderende er det interessant at se om studerende umiddelbart skriver det maksimale eller minimale sideantal. Det kan være udtryk for en forestilling om at det forventes at projektet har et bestemt omfang, eller at kravene ikke kan indfries på færre sider. Vi skrev indledningsvis at udfyldelsen af flere sider kan betyde at den studerende arbejder sig dybere i stoffet. Det kan naturligvis også skyldes problemer med at begrænse sig eller fokusere. Det bør således vurderes om det højere antal sider er nogenlunde proportionalt med opgavens fokus, eller om der er skrevet fx gentagende eller ufokuseret.

Karaktermæssigt har vi udvalgt projekter med høje karakterer for at se hvordan projekterne ser ud når næsten alle eller alle krav synes opfyldt. Det er måske en svaghed at vi ikke har projekter med som er bedømt netop bestået, idet det havde været interessant at se hvad der er *nok*. Det kunne også være en mulig måde at bedømme de minimale krav på. Det skal tages med i betragtning at karakterfastsættelse bliver til på baggrund af et helhedsskøn – ikke blot mellem skriftlig og mundtlig del, men også i den skriftlige del selv – og således ikke kan hægtes op på enkelte elementer.

Vi har i analysen af det tredje projekt (*Dokumentation*) der har fået karakteren 12, bemærket at en opgave der får 12, enten til fulde opfylder målene eller *gør mere end* det. Havde vi valgt projekter der var bedømt efter den gamle 13-skala, ville vi således have fravalgt 13-tals-opgaver, fordi 13 var, eller kunne være, en *undtagelseskarakter*. Vi kan dermed ikke vide om opgaven overskrider det der er 'forlangt', men omvendt kan forskellene på 10-tallet og 12-tallet give en indikation af forventningerne til bachelorprojektet.

### 4.2. Litteraturens omfang og art

Der vil ikke blive foretaget en kvantitativ vurdering af omfang af anvendt litteratur da der ikke er krav til et bestemt omfang. Alligevel kan man formode at der er nogle minimumskrav som hænger sammen med hvordan titlerne fordeler sig mellem 1) lærebøger eller basal indføring, 2) opslags-



værker, håndbøger, 3) fagbøger, faglige artikler, faglige vejledninger og 4) debatterende artikler.<sup>10</sup> På baggrund af en optælling og fordeling kan læsekravene til opgaven vurderes. Metodebøger har ikke fået en gruppe for sig (fx bøger om opgaveskrivning eller interviewmetode), men er placeret under gruppe to. Det ville være oplagt nøje at vurdere teksternes grad af rettedhed mod målgruppen, hvilket er gjort i mindre omfang. Men en gennemført analyse – svarende til analysen af studieteksternes omfang og art – ligger uden for dette projekt. Ligeledes er de fire nævnte grupper ovenfor heller ikke vurderet i sværhedsgrad, teksterne i gruppe 3 og 4 *kan* være vanskeligere tilgængelige for målgruppen end tekster i gruppe 1 og 2 med mindre teksterne i disse grupper retter sig særligt mod fx universitetsstuderende. Affattelsessproget i de læste tekster er relevant i vurderingen.

### 4.3. Overordnet struktur og vægtning

Struktur og vægtning kan dels udtrykke den studerendes formidlingsevne, dels hvor undersøgende den studerendes tilgang er til problemstillingen. Dette kan fx afspejle sig i anvendelsen af en klassisk disposition for en *undersøgelse*.<sup>11</sup> Samtidig kan elementet vise hvordan den studerendes mere selvstændige bidrag vægtes, og hvorvidt den studerende ved hjælp af afsnitsinddelinger viser en *selvstændig* brug af erhvervet viden.

### 4.4. Selvstændigt undersøgelsesområde og eksplicitering af formål

I forlængelse af forrige element kan det også afdækkes om der i indledningen præsenteres faglig relevans og forståelse af det opstillede problemfelt. Ved at se på problembekendtgørelse og problemformulering samt opstilling af formål kan det vurderes hvor selvstændigt det kræves at de studerende arbejder i de pågældende projekter.

### 4.5. Integration af teori og praksis

Integrationen af teori og praksis er centralt i pædagoguddannelsen. Elementet kan findes i overordnede strukturer og på lavere tekstniveauer hvor den studerende får fagets teori til at hænge sammen med praksis, fx i egne erfaringer eller i andre praksiseksempler. Projekterne kan give en idé om, hvordan og i hvor høj grad de studerende i opgavesammenhængen får skabt sammenhæng mellem disse to krav i studieordningen.

Integrationen kræver at den studerende kan overskue og sammenbringe forskellige typer af kilder og fremstillingsformer, såvel i læsningen af tekster og udvælgelsen af kilder, som i skrivningen af opgaven. En del af litteraturen der læses, integrerer i sig selv på forhånd teori og praksis, og vi formoder at det kan være vanskeligt at håndtere når kilden bruges i egen undersøgelseskontekst.

### 4.6. Teori- og empirimængde

Der er ikke krav om selvstændig produceret empiri, men der er krav om *dokumentation*. Som beskrevet ovenfor kan empiri bestå af egne selvproducerede data, men også af fx læreplaner eller andre tekster der eventuelt dokumenterer eller illustrerer en teoretisk antagelse i praksissammenhæng. Det er interessant at se i hvilket omfang der trækkes på forskellige dokumentationsformer og

---

<sup>10</sup> Denne inddeling modsvarer nogenlunde vores kategorisering (men ikke niveau-delning) af pensums art i rapporten 'udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen', Arnbak & Gandil 2010. Det har imidlertid været nødvendigt også at indføre basal indføring (som lærebogslignende materialer) og håndbøger.

<sup>11</sup> Jf. Rienecker & Stray Jørgensen 2005.

også om de studerende faktisk producerer egen empiri. Sidstnævnte stiller indirekte øgede læse- og skrivekrav, idet der skal tilegnes et omfang af metode (der kan beskrives og vurderes), og idet data skal behandles.

Mængden af teori skal ikke vurderes kvantitativt, alligevel er det interessant at se på hvor mange teoretiske positioner eller hvor mange kilder til de enkelte teorier der inddrages i de konkrete projekter, idet det kan bidrage til viden om hvor meget der ligger i bekendtgørelsens krav om ”særlig indsigt” i et afgrænset område.<sup>12</sup>

#### 4.7. Brug af teori

Elementet er i forlængelse af det forrige. Når den studerende præsenterer en vis mængde teori, er det væsentligt at se på i hvilken grad teorien anvendes. Således kan det vurderes hvor meget videns- transformation – modsat rent referat af teorierne – projekterne afspejler at der stilles krav om. Det kan vurderes ved at se om opstillede teoretiske modeller eller felter anvendes i andre af opgavens sammenhænge. Således bidrager elementet til en forståelse af kravet til vidensbearbejdning.

#### 4.8. Sprog, herunder brugen af sætningsdannelse, ortografi, metasprog og kildebehandling

Formidlings-, formulerings- og stavefærdigheder særligt sætter skriveuvante eller skrivesvage studerende under pres. Endvidere er det gennem skriftsproglig bearbejdning at den studerende får udviklet tankeprocesser. Skrivning er således ikke blot en teknisk nedføring af tanker der er der på forhånd, og skrivesvage studerende kan dermed mangle direkte adgang til et væsentligt arbejdsredskab i skriveprocessen. Det ligger uden for dette projekts rammer at opstille et analyseredskab for en vurdering af skriftsprogets *kompleksitet* i opgaverne, fx sætningsdybde eller informationstæthed,<sup>13</sup> selv om det havde været væsentligt for at afdække skrivekravene.<sup>14</sup>

Vi har primært udvalgt to redskaber til vurderingen af kravene til den skriftlige fremstilling.<sup>15</sup> Det er *metakommunikation* og *kildebehandling*. Igennem metakommunikative markører i sproget signalerer den studerende tekstens struktur og progression på sætningsplan såvel som overordnet tekstplan. Metakommunikation er fx eksplicite referencer til tidligere introducerede begreber, brug af demonstrative pronominer, konjunktioner (der signalerer argumentation) eller deciderede metodeafsnit. Metakommunikationen har således sammenhæng med sætningsdannelse og med den overordnede homogenitet i teksten. Denne homogenitet er også relateret til kildebehandlingen. Ved at se på om de studerendes brug af kilderne (jf. ovenfor) præges af referat eller sættes ind i egen sammenhæng og fremstillingsform, kan man få viden om hvordan kravene til vidensbearbejdning kommer til udtryk på sætnings- og afsnitsniveau. At bringe forskellige stillejer sammen kræver skriftsproglige kompetencer hvor den studerende fx skal kunne gøre brug af (nuancerende) konjunktioner, referenceformer og skift mellem ordklasser.

---

<sup>12</sup> Mængden af teori kan naturligvis også være udtryk for en generel spredning og et manglende fokus. Derfor vil brugen af teori også blive vurderet.

<sup>13</sup> Skulle man interessere sig for *informationstæthed* i de studerendes tekster (dvs. omfanget af indholdsord), ville det således samtidig være nødvendigt at se på *brugen* af kilder, idet flittige citater der ikke er integrerede i teksten, måske også kan føre til høj informationstæthed.

<sup>14</sup> Analysen kunne tage afsæt i nogle af analysekomponenterne for vores afdækning af pensumteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed.

<sup>15</sup> Kravene om formidlings- og formuleringssevne hænger i øvrigt sammen med de øvrige krav der stilles til bachelorprojektet, og er dermed også afdækket i de foregående elementer, fx strukturering.

I vores afdækning er det *ikke* væsentligt hvor mange eller få skriftsproglige 'fejl' der eventuelt forekommer, og vi ser kun helt overordnet på om *sætningsdannelsen* er upåfaldende og om *ortografi*<sup>16</sup> faktisk er på plads, jf. studieordningens krav.

## 4.9. Brug af modeller, tabeller og illustrationer

Hvis den studerende vælger at syntetisere sine pointer gennem modeller eller tabeller, kan det være udtryk for en ordning af stoffet (formidling) og afspejle en selvstændig brug af viden. Imidlertid kan modellerne også være reproduktioner fra kilderne, og det er dermed interessant i hvilken grad de integreres i den studerendes arbejde. At syntetisere tekstsammenhænge i modeller og integrere disse i teksten kræver sproglige kompetencer.

## 4.10. Underviseres eventuelle bemærkninger

Hvis projekterne er forsynet med vejlederkommentarer, kan det give væsentlige informationer om vejleders vurderingskriterier. Det er dog væsentligt at fastslå at elementet kun er et supplement, og kan være vanskeligt at håndtere, idet det giver et *afgrænset* indblik i vejleders reaktion på teksten. Det er ikke til at vide, hvad der *ikke* er kommenteret på, og vejledere kan bruge markeringer i teksten på en meget individuel måde til støtte i egen læsning. Der vil i nærværende analyser kun blive refereret til kommentarerne (og desuden var kommentarerne kun tilgængelige i det ene af de tre udvalgte projekter).

# 5. Analyser af tre bachelor-projekter

## 5.1 Analysernes formål

Analyse af projekterne skal være med til at give et billede af hvordan opgavekravene *konkret* omsættes af studerende og vejledere, og om der fremstår øvrige krav eller tolkninger der kan stamme fra individuelle vejledningspraksisser eller præferencer hos den enkelte institution eller vejleder. Det er ikke intentionen hverken at vurdere kvaliteten af produkterne eller vurdere karakterfastsættelsen, og der skal således ikke udpeges mangler. Når der er udvalgt opgaver med tre forskellige bedømmelser (7, 10 og 12) der alle ligger over middel, kan det sandsynliggøres hvad der synes at blive belønnet med karakterer i denne ende, og måske vil der kunne observeres en indbyrdes forskel.

Analyserne af de tre projekter er placeret i bilag 2, 3 og 4.

## 5.2 Kort præsentation af de tre bachelor-projekter

De tre projekter<sup>17</sup> blev indsamlet på Københavns Pædagogseminarium<sup>18</sup> i efteråret 2009. Projekterne er beståede med karakterer fra 7 til 12, det vil sige over middel.<sup>19</sup> De tre projekter er skrevet mellem i 2007 og 2008. To af projekterne er skrevet af mere end en studerende, og det tredje projekt af en enkelt studerende. Deres titler er, i omskrevet form, som følger:

---

<sup>16</sup> Ortografi kan til en vis grad signalere forståelsen af begreber.

<sup>17</sup> I alt indkom syv projekter, men to vurderes for gamle (var fra 2004, og var vurderet efter gammel karakterskala), og af de resterende fem blev tre udvalgt der fik karaktererne henholdsvis 7, 10 og 12.

<sup>18</sup> Nu *Pædagoguddannelsen København/Gentofte, Professionshøjskolen UCC*.

<sup>19</sup> Karaktererne er givet for en samlet vurdering af projekt og mundtlig eksamination.

- *Autisme i normalinstitution* (karakter: 10, sideomfang: 36 sider, skrevet af én studerende)
- *Stofmisbrugere* (karakter: 7, sideomfang 40 sider, skrevet af tre studerende)
- *Dokumentation* (karakter: 12, sideomfang 40 sider, skrevet af to studerende)

### 5.3 Resultater af analyse af tre bachelor-projekter

Se analyserne af de tre bachelor-projekter i bilag 2, 3 og 4.

Alle tre projekter skriver op til maksimum. I projektet *Dokumentation* bemærker de studerende at projektets metodebeskrivelse begrænses af pladsårsager. Projektet *Dokumentation* der får 12, adskiller sig fra de øvrige projekter ved at inddrage flere kilder, producere en stor mængde selvstændig empiri og være mere undersøgende end de øvrige i sin tilgang. Endvidere ses et mere homogent sprogligt leje og en gennemgående mere akademisk fremgangsmåde. Der er ikke tale om at dette projekt særegent gør noget de andre projekter ikke også gør, men der er mere tale om gradforskelle i gennemførelsen.

I de tre projekter opgives et varierende antal kilder. Et kvalitativt gæt er at der læses, eller opgives, omkring 200-500 siders litteratur til et projekt. Der opgives ikke så mange egentlige primærkilder, men der læses bearbejdnings af 'grundteorier' (fx Luhmann). Al litteratur er på dansk.

Der anvendes primært fagtekster og debatterende tekster. En række af fagteksterne er formentlig også debatterende eller skrevet ud fra bestemte dagsordener i en særlig faglig kontekst. Herudover læses i nogen grad lærebøger, og der læses basale indføringer og anvendes opslagsværker. Indføringerne er bearbejdede fremstillinger mere end teoretikerne selv. De er enten rene indføringer i én teoretiker eller indføringer i særlige begreber, hvor der trækkes på en teoretiker. Denne litteratur er ikke nødvendigvis *let tilgængelig* og stiller krav både i læsarbejdet og i den skriftlige bearbejdning, se fx følgende brug af information fra en fagbog, (skrevet både til målgruppen pædagogstuderende, men også til universitets-studerende):

”Piagets teori understøtter en konstruktivistisk læringsforståelse, hvor hvert enkelt individ konstant genkonstruerer sin egen læring efter en iboende potentiel kognitiv udviklingslinje.”  
(Fra Ba-projekt *autisme i normalinstitutionen*, s. 9 med reference til (Hansen 1999)  
*stilladsering – en pædagogisk metafor*)

Endvidere observeres endelig metodebøger (til flere målgrupper af studerende) samt lovsamlinger (til fagfolk) og netressourcer med blandede formål og modtagere, hvoraf det ikke kan vurderes hvilke dele der er gjort brug af.

Målgruppen for litteraturen er i hovedsagen fagfolk, og mange af teksterne repræsenterer (formentlig) bestemte holdninger, har en overordnet integration af teori og praksis (på nær måske nogle af de basale indføringsbøger i områdets/fagets teoretikere) og fungerer som indlæg i samfundsaktuelle problemområder. Fagteksterne kan således på forskellig måde fremstå som komplekse tekster for de studerende.

Ba-projekterne har alle et undersøgende afsæt og gør brug af (en undersøgende) standardstruktur. Videre ses i alle projekter en selvstændig afgrænsning af et særligt problemområde. I et af projekterne er problemstillingen parallel med en problemstilling som bestemte kilder udpeger, mens pro-

blemstillingen i et andet projekt opstilles mere selvstændigt i en diskussion gennem brug af kilderne. Dette projekt får den højeste karakter, men det behøver ikke at afspejle et krav om at problemstillingen skal være unik eller helt selvformuleret.

De mere selvstændige dele (fx diskussion og analyse) vægtes lidt forskelligt i projekterne, og der er en tendens til at vægtningen er proportional med karaktergivningen, således at de projekter der har størst vægtning af disse to elementer og det mest selvstændige afsæt, får bedst karakter. Dette hænger formodentlig nært sammen med brugen af og udvælgelsen af teorien. Alle tre projekter bruger teorien der redegøres for, så overordnet er der ikke tale om opgaver der falder midt over i teori- og praksisdele. Endvidere opgives gennemgående flere kilder for hvert teoretisk felt.

I alle projekter trækkes der på praksiserfaringer, der refereres til observationer, til lovmaterialer eller fx læreplaner fra institutionerne. Der ses også en tendens til at der produceres empiri i form af interviews, således opgiver de studerende også i et vist omfang også metodebøger til fx interview eller deltagerobservationer. Dette sker i særdeleshed i projektet *Dokumentation*, men også i projektet *Stofmisbrugere*. I projektet *Autisme i normalinstitutionen* udføres der observationer, men der skrives ikke metode over dette.

Der skrives desuden relativt højt på Blooms taksonomi i alle tre projekter – igen nogenlunde proportionalt med karakterafgivningen, idet de studerende bearbejder og syntetiserer viden og ikke blot refererer den. I det lavest bedømte projekt (nb! til bedømmelsen 7) er der måske mindre selvstændig håndtering af den tilegnede viden i forhold til projektets eget formål. Der skrives ikke egentlig kildekritisk i forhold til 'grundteoriene' i nogen af projekterne, men i alle og især i de af to af projekterne (*Dokumentation* og *Autisme i normalinstitutionen*) vurderes de øvrigt anvendte kilder løbende.

Alle projekter afspejler desuden refleksion over metoderne og overordnet over pædagogens praksis. Refleksionen over praksis og dens sammenhæng med teori er formentlig et centralt krav. Hele opgaven *Dokumentation* er i øvrigt sig selv en undersøgelse af praksis (og således også en slags meta-opgave), det er formentlig ikke udtryk for et krav.

Alle projekterne har både tydelig struktur og metakommunikation som afspejler deres selvstændige tilgang. De studerende fremstiller og overskuer endvidere informationer over ret lange tekstforløb. På lidt varierende vis, holdes afstand til kilderne, men overordnet håndteres forskellige fremstillingsformer fra kilder i de studerendes løbende tekst, ligesom de studerende også selv veksler mellem forskellige fremstillingsformer. Igen synes der at være en tendens til at færdigheden i at håndtere disse fremstillingsformer er proportional med karaktergivningen.

Der ser ud til at være tradition for at de studerende gengiver og anvender eller producerer anskueliggørende modeller, illustrationer og også grafiske opsætninger. Det kan formentlig være tænkt som afsæt for den mundtlige eksamination. Det kræver at den studerende kan overskue sin egen fremstilling (og kildernes fremstilling), så de kan vurdere hvornår stoffet typisk kan kræve tydeliggørelse eller hvis det på forskellig måde kan kategoriseres eller systematiseres.

Ortografi, 'korrekt' sætningsdannelse og brug af tegnsætning er nogenlunde på plads i alle tre projekter, ligesom formalia (dvs. referenceformer og litteraturlister) synes at opfylde gængse krav, dog i lidt varierende grad.

På baggrund af den ene vejleders skriftlige kommentarer (til projektet *Autisme i normalinstitution*) fremgår det at vejleder overordnet reagerer positivt de steder hvor den studerende sætter begreberne i relation til hinanden, demonstrerer relevant brug eller forståelse af teorierne og refleksion over praksis eller teorierne. Også den studerendes egne iagttagelser fremhæves som noget godt. Af kritiske bemærkninger reageres der på generelle påstande (der formentlig er hentet fra kilderne), uklar sprogbrug og mangelfuld ortografi. Endelig synes en negativ bemærkning til konklusionen (som ”lidt tynd”) at afspejle at den studerendes evne til at sammenfatte projektets resultater indgår i vurderingen, i øvrigt ses også en positiv fremhævelse af særligt opsummerende afsnit.

## **6. Vejlederes vurderingskriterier**

Som et supplement til at afdække læse- og skrivekravene spurgte vi ind til en række vejlederes vurderingskriterier. (Se spørgeskemaet i bilag 1a). Der kom dog kun to svar, men de inddrages alligevel. Det relevante for os at vide var hvor stor vægt der lægges på de arbejdsprocesser der især kræver selvstændighed, og også hvor meget der vejledes i denne forbindelse. Processerne er problemformulering og problemafgrænsning, litteratursøgning og krav til litteraturens art samt anvendelse af data. Endelig var vi også interesserede i, hvad der vægter i en helhedsvurdering af projekterne.

### **6.1. Selvstændig problemafgrænsning og problemformulering**

Begge vejledere svarer at de vejleder de studerende i problemformulering. Den ene vejleder ekspliciterer at de studerende selv udformer den endelige problemformulering, og den anden vejleder lægger vægt på at en problemformulering der ændrer sig undervejs, er ”udtryk for at den studerende lærer og får et skarpere blik for en fokuseret og præcis PF.” Videre lægger vejlederne vægt på, at problemformuleringen hænger sammen med problemstillingen, der også er genstand for vejledning, og den ene vejleder fremhæver, at der vejledes i forhold til, om problemformuleringen lægger op til en beskrivende eller diskuterende opgave.

Det kan på den baggrund slutes at de studerende under vejledning selv udarbejder problemformulering, at vejledningen lægger op til at de studerende kan arbejde mere selvstændigt, og at der lægges vægt på at opgaverne bliver diskuterende, hvilket er i overensstemmelse med, at bachelor-projektet trækker på mere komplekse fremstillingsformer.

### **6.2. Litteratursøgning**

Begge vejledere pointerer at de studerende selv finder deres litteratur, men bliver vejledt og også får konkrete litteraturforslag eller henvisning til relevante databaser. Den ene vejleder fremhæver at litteraturen diskuteres, og at vejleder giver sin mening til kende om værkerne hvis de studerende medbringer en litteraturliste eller ”en bunke bøger.”

De studerende skal således selv være i stand til at foretage søgning og udvælgelse af relevant litteratur, men den kan blive vurderet sammen med vejleder.

### **6.3. Vurdering af litteratur**

Begge vejledere vurderer litteraturens art som væsentlig. Den ene vejleder fremhæver, at ”sværhedsgrad og relevans for emnet” vurderes lige højt, og at tekstudvalget skal være begrundet. Vejlederen fremhæver, at studieordningen ikke stiller krav om bestemt slags litteratur, men at tekster-

nes sværhedsgrad som regel følger ”niveauet i opgaven”, og at primærkilder vurderes højere end omskrivninger. Vejlederen fastslår dog, at forståelsen af teorien vægtes højest. Den anden vejleder fremhæver, at der skal være teoretiske og forskningsorienterede tekster og ikke opslagsværker, men gerne ”2-3 rigtige faglige bøger og en del artikler.” Vejlederen vurderer også omfanget af litteraturen.

Der synes at være en vægtning af at de studerende bruger faglitteratur og/eller teori, men også en betoning af relevans og forståelse. Det stemmer overens med kravet om, at den studerende anvender litteraturen selvstændigt. Det bliver også fremhævet, at studieordningerne ikke er specifikke på dette punkt, men tyngde og i en vis grad omfang synes at indgå i vurderingen.

## 6.4. Empiri, data

Den ene vejleder fremhæver, at der skal vises empiri i ”form af eksempler og observationer helst fra egen praksis, men andres dokumenterede eksempler og interviews kan også anvendes.” Vejlederen fremhæver dog, at der ikke er krav om, at de studerende skal ”lave egne interviews.” Den anden vejleder understreger, at de studerende ikke selv skal producere empiri og begrundet det med, at det vil tage ”for meget tid og plads i opgaven til metodegennemgang og validering af data og fjerne fokus fra opgavens emne og mål.”

Når den ene vejleder fremhæver observationer og andre dokumenterede eksempler, understreger det, at dokumentationskravet i studieordningen og integrationen af teori og praksis netop trækker på empiri af denne særlige art. Samstemmende er vejlederne enige om, at der *ikke* kræves selvproducerede data, hvilket især understreges af den anden vejleder, hvor den ene faktisk fremhæver at interviews kan være relevante.

## 6.5. Helhedsvurdering

Den ene vejleder peger på, at i en helhedsvurdering lægges der vægt på ”sammenhæng mellem spørgsmål og konklusion”, og på at opgaven har en ”teoretisk baseret analyse af og handleforslag til en relevant problemstilling eller et relevant emne indenfor pædagogisk arbejde.” Vejlederen fremhæver også, at opgaven skal være velformuleret og klar i sproget. Det understøttes af den anden vejleder der ligeledes vurderer opgavens progression, og at der er ”flydende sprog, meta-kommunikation (hjælp til læseren i forståelse af det skrevne), at der er en rød tråd og opgave-’selvbevidsthed’.”<sup>20</sup>

Vurderinger understreger betydningen af den selvstændige og undersøgende tilgang til bachelorprojektet, og at den kommer til udtryk gennem et klart sprog.

## 6.6 Samlet konklusion på vejledernes vurderingskriterier

De vurderinger og den vejledning der er afdækket her, lægger op til at fastholde, men også støtte nogle af de vanskelige dele af læse- og skrivearbejdet, de studerende står over for med bachelorpro-

---

<sup>20</sup> Det skal pointeres at vi spurgte ind til den skriftlige del af projektet og ikke den mundtlige eksamination, da vi ikke har haft adgang til data om den mundtlige del og ønskede at holde den ude. Det giver naturligvis et skævt billede af det man kan kalde en ’helhedsvurdering.’

jektet.<sup>21</sup> Det understreger naturligvis også at det er vigtigt at de studerende benytter vejledningen. Med vejledernes vurderingskriterier understreges det at selvstændig problemformuleringen og en diskuterende tilgang til teori og praksis vægtes højt. Det fremgår ligeledes at der stilles krav om læsning af formentlig mere komplekse teksttyper, og at litteraturen skal læses med henblik på en relevant *brug*, ligesom selve skrivningen skal afspejle evne til at håndtere flere og komplekse fremstillingsformer.

Det havde været oplagt at spørge ind til hvordan skriftsprogssvage studerende støttes i de vanskeligere processer i opgaveskrivningen, og også om der slækkes på kravene fx i vejledningen (og dermed gives lavere karakterer), når de studerende arbejder mindre fagligt og mindre skriftsprogligt funderet.

## 7. Konklusion – bachelorprojektets krav og vurdering af analysemetoden

### 7.1 Bachelorprojektets krav

Overordnet stiller skrivningen af bachelorprojekt store læse- og skrivekrav til de studerende. Opgaven er en *fri* opgaveform med ekstern censur og karakterfastsættelse efter 7-trinsskalaen hvor der skal formuleres en selvstændig problemstilling og generelt arbejdes med komplekse læsestrategier (både i udvalg og i læsning af litteratur) og med komplekse fremstillingsformer i skrivningen. Dokumentationskrav og specificerede analysekrav fører tilsyneladende til krav om en *undersøgende* tilgang, hvilket kan tolkes som en akademisering af besvarelses-niveauet,<sup>22</sup> og det understøttes af vejleders holdning til en sammenhæng mellem spørgsmål og konklusion samt krav om god sammenhæng mellem analyse og handleforslag inden for en relevant problemstilling. Projekterne viser også at det at behandle komplekse fremstillingsformer og anvende relevante kilder analytisk stiller krav om særlige sprogfærdigheder der kommer til udtryk i sætningsdannelse, viden om konjunktioner og måder at referere fremad og bagud i tekster. Selvom der i nogle af projekterne er dele med en vis kildeafsmitning, kræver selv sådanne tekstpassager at den studerende kan integrere en kompleks sprogbrug fra kilderne i egen tekst. Vejlederne vurderer det klare sprog, meta-kommunikation og 'opgaveselvbevidsthed' højt, men projekterne afspejler altså at der godt kan være ujævnheder i sproget, både på ortografisk niveau, men også internt mellem forskellige opgavedele. Ujævnhederne er *måske* proportionale med lavere karaktergivning når de også hænger sammen med og afspejler en mindre selvstændig tilgang, men det kan ikke konkluderes entydigt.

Når der skrives undersøgende og der lægges vægt på at opgaven bliver mere 'diskuterende end beskrivende', kan det også medføre krav om et vist omfang af anvendt litteratur og også stille krav til arten af litteratur. Der er ingen ekspliciterede krav, men dels vurderes opgaven med størst litteratur-omfang højest, dels udtrykker en vejleder at der bør være et bestemt antal faglitteratur. Dog synes det at være gennemgående at det er litteraturens relevans der vægtes i opgaverne og i vejledernes kriterier. Afdækningen har også vist at der læses litteratur som overvejende er rettet mod andre

---

<sup>21</sup> Vejledning har dog ikke været i fokus i denne afdækning. Vi ved ikke, fx hvor meget tekst eller hvilke tekstdele vejlederne læser, eller i hvilken grad der støttes op om fx de studerendes formuleringsfærdigheder. Det kunne have været et relevant supplement til forståelsen af læse- og skrivekrav.

<sup>22</sup> Denne mulige akademisering kan enten ligge i bekendtgørelsen *eller* blot i generelle tendenser. Måske er den ikke ny, jf. at nogle af de nye formuleringer i bekendtgørelsen kan være præciseringer, mere end ændringer.



målgrupper end de studerende selv. Det skal også her erindres at projektet ligger sidst i uddannelsen.

Der er ikke eksplicitte krav om produktion af selvstændig empiri, og der synes at være lidt uenighed på dette punkt som berører fortolkningen af studieordningens krav om dokumentation og integration af teori og praksis. En vejleder udtrykker eksplicit at produktion af empiri (og hertil krav om metode) vil fjerne fokus, mens en anden siger at der gerne må laves interview. Generelt fremhæver de to vejledere også at der skal være observationer og praksiserfaring. Projekterne viser at der både er praksiserfaringer, andre data fra praksis og observationer og *yderligere* i to af projekterne<sup>23</sup> selvstændig produceret empiri i form af interviews.

Endelig er der høje krav til den studerendes formidlingsevner og specifikke krav til stave- og formuleringsevne.

Samlet skal den studerende altså kunne overskue større videns- og tekstmængder både i læsning og skrivning. For at udvælge den relevante litteratur skal de studerende have færdigheder i konkret at søge den, ligesom de skal kunne vurdere litteraturens anvendelighed og være i stand til at læse med bestemte formål og kunne skimme tekst for at udvælge den og vurdere forskellige teksttyper. Skrivning af bachelorprojektet synes at kræve en vis erfaring med skriftsprog, og det kræver også en god udnyttelse af studiets studietekniske tilbud og vejledning. Da bachelorprojektet ikke er de studerendes første skriftlige produktion i løbet af uddannelsen, må det formodes, at de studerende ikke er helt ubekendte med arbejdsformen. Ikke mindst integration af teori og praksis synes at være en rød tråd i studiet. Den eventuelle produktion af egen empiri, der kan være en mulighed, men som der ikke stilles krav til, vil kunne være en metodemæssig udfordring, dog ligger arbejdet med observationer formentlig i tråd med tidligere skriftlige arbejder. Måske er særligt læsekravene, og arten af litteratur der skal anvendes, skærpede i bachelorkravene i forhold til tidligere opgaver der er skrevet.

Det er formentlig normalt at flere studerende arbejder sammen om bachelorprojektet (men skal hæfte for individuelle dele og bedømmes individuelt ved mundtlig eksamen). Således kan de studerende støtte hinanden.

## 7.2 Vurdering af metode, relevans af fremgangsmåde og generel brugbarhed

Vi har analyseret tre projekter der har ligget over middel, og dermed ved vi ikke, hvad der er 'nok' til at bestå. Inddragelsen af projekter med lavere karakterer havde måske givet et bredere billede af kravene. Vi har imidlertid også taget afsæt i studieordning og i to vejlederes vurderingskriterier, som også har givet væsentlig information om hvordan studieordningen udlægges og vægtes. Det havde naturligvis styrket vores afdækning med udsagn fra flere vejledere. Selve spørgeskemaet til disse vejledere kunne endvidere forbedres, idet vejlederne kunne være blevet bedt om at angive *prioriterede* vurderinger. Endvidere kunne man have spurgt ind til vurderingskriterierne i forhold til de studerendes varierende færdigheder. Måske er der også en tendens til at vejlederne opstiller ideali-

---

<sup>23</sup> Samt i nogle af de fravalgte projekter. I de syv bachelor-projekter, hvoraf tre er analyseret, ses ud over reference til egne erfaringer og øvrige praksiseksempler *fokusgruppeinterviews, interviews, 'besøg hos ekspert'* og *besøg i institution*.

<sup>23</sup> Jf. Københavns Pædagogseminarium

serede høje krav, et billede der *måske* enten havde ændret sig, hvis vurderingerne var blevet givet i forhold til nogle konkrete projekter.

Det er formentlig også en svaghed at de studerendes mundtlige præstationer ikke indgår i vores afdækning, og ikke mindst at vi ikke får spurgt ind til helhedsvurderingen mellem den skriftlige og mundtlige del. Således er der i vores afdækning kun belæg for dele af kravene der stilles, og vi har ikke fået beskæftiget os med de supplerende læse- og skrivekrav i forbindelse med den mundtlige eksamination, eller på hvilken måde eksaminationen supplerer det skriftlige arbejde.

Hvis man endvidere ville have kendskab til, hvilke skriftsproglige færdigheder (og herunder ordforråd og kendskab til begreber) bachelorprojektet præcist kræver, kunne man supplere med en analyse af fx informationstæthed og en syntaktisk analyse af en række projekter. Det kunne være interessant i forhold til at vi ved at ordblinde generelt har formuleringsvanskeligheder og måske mindre ordforråd.

Analysen af de tre projekter kan ikke fastslå hvordan de enkelte udvalgte komponenter vurderes eller vægtes, men den samlede afdækning har vist at de studerende, og særligt de skriftsvage studerende, vil være udfordrede i skrivningen af bachelor-projektet, i hvert fald hvis de skal opleve gode skriveprocesser og/eller have gode karakterer. Det høje niveau, som alle, men især den ene opgave er udtryk for, illustrerer også indirekte at det at have fleksible læse- og skrivestrategier på forhånd giver afsæt for at kunne bearbejde kilderne og opstille samt formidle egne opfattelser eller vurderinger bedre, således at skriftsproglige studerende kan mangle et væsentligt arbejdsredskab hvis ikke de støttes i skriveprocessen. Endelig vil vejledningen af de studerende også tage afsæt i det de studerende selv kommer med, og her bør de skrift-uvante studerende også støttes så de får brugt vejledningen optimalt.

## 8. Referencer

### Rapporter indgået i den samlede afdækning af læse- og skrivekrav i pædagoguddannelsen:

- Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *Læse- og skrivekrav i forbindelse med BA-projektet på et pædagogseminarium – metode og analyse*. Marts 2010. Nærværende rapport.
- Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen*. Februar 2010.
- Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *Pilotafrøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium*. Februar 2010.

### De to rapporter ovenfor fra februar 2010 er sammenfatninger af tidligere rapporter:

- Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *En afdækning af studieteksternes og skriveopgavernes funktion i undervisningen*. Januar 2010. Kan rekvireres fra Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte.
- Arnbak, E. , Gandil, T & M. Hauerberg Olsen (2009). Udredning af de faktiske læsekrav på pædagoguddannelsen på et udvalgt seminarium. Projekt 1: *Studieteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed – del II*, analyser. August 2009. Kan rekvireres fra Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte.
- Arnbak, E. , Gandil, T & M. Hauerberg Olsen (2009). Udredning af de faktiske læsekrav på pædagoguddannelsen på et udvalgt seminarium. Projekt 1: *Studieteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed – del I*, analyseapparat. August 2009. Kan rekvireres fra Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte.
- Arnbak, E. & Gandil, T. (2009). *En afdækning af læse- og skriveopgavernes omfang og art på et udvalgt pædagogseminarium*. Januar 2009. Kan rekvireres fra Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte.

### Øvrige referencer

Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2005, 2. udg.). *Den gode opgave*. Samfundslitteratur.

BEK nr. 706 af 23/07/2001 (historisk) der bl.a. vedrører Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor, BEK nr. 113 af 19/02/2001 (historisk).

Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog LOV nr. 315 af 19/04/2006 (gældende)

### Studieordninger:

<http://paedkbh.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/paedkbh/Studieordninger/KPS/Studieordning%202005%20afsluttet%20august%202006.pdf> (hentet 26/1 2010). Dog med justering af gruppeeksamen og bedømmelsesgrundlag.

Pædagoguddannelsen København, Studieordning 2007, Justeret august 2008, <http://paedkbh.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/paedkbh/Studieordninger/Studieordning%20september%202007%20justeret%20august%202008.pdf> (hentet 26/1 2010).

# 9. Bilag

## Bilag 1a - spørgeskema udsendt til vejledere

Spørgeskema – vurderingskriterier for bachelor-projekter på pædagoguddannelsen.

---

Som en del af undersøgelsen af læse- og skrivekrav i forbindelse med skrivning af bachelor-projekterne på pædagoguddannelsen, vil vi gerne have et indblik i vejlederens/eksaminators vurderingskriterier. Spørgsmålene har relevans i forhold til vejledning af bachelorprojekterne, primært den skriftlige del. Spørgsmålene er en kvalificering af de krav der allerede er formuleret i bekendtgørelse og studieordninger.

Vi er meget taknemmelige for jeres hjælp. Alle besvarelser vil blive behandlet anonymt og indgå i en rapport om læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen for Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte.

Skriv venligst under hvert af de seks punkter. I parentes er formuleret spørgsmål under hvert emne, men vurder gerne om andre spørgsmål/svar er mere relevante.

Besvarelserne mailles til: [trine.gandil@hokbh.dk](mailto:trine.gandil@hokbh.dk) gerne inden d. 3/3 2010.

### 1. Selvstændig problemafgrænsning og problemformulering

*(Formulerer de studerende selv problemformulering og udvælger de selv problemområde? Hvor meget vejleder du den studerende i at udforme problemformuleringen?)*

[skriv herunder]

### 2. Litteratursøgning

*(Hvordan foregår de studerendes litteratursøgning til projektet? Søger de på egen hånd, eller finder du megen litteratur til dem? Får de hjælp til databasesøgninger?)*

[skriv herunder]

### 3. Vurdering af litteratur

*(Hvordan vurderer du litteraturen der er anvendt? Må der være opslagsværker og lærebøger? Skal der indgå bestemte slags tekster (fx fagtekster, debatterende fagtekster og akademiske artikler) og i et bestemt omfang? Skal der læses primærkilder, som fx Habermas' egne tekster?)*

[skriv herunder]

### 4. Empiri, data

*(Skal de studerende selv producere empiri (skal der fx være observationer eller interviews, eller skal der fx analyseres læreplaner?)*

[skriv herunder]

### 5. Helhedsvurdering

*(Hvad vægter du højt i en helhedsvurdering af den skriftlige del af projektet?)*

[skriv herunder]

### 6. Andre bemærkninger

[skriv herunder]

### Tak for hjælpen!

Med venlig hilsen Elisabeth Arnbak og Trine Gandil



## Bilag 1b Studieordninger for bachelorprojektet fra Københavns Pædagogseminarium.

<b>Studieordning 2005<sup>24</sup></b> (nb! Med justeringer til regler for gruppeeksaminationer og bedømmelsesgrundlag. Teksten er ikke indarbejdet her).	<b>Ny studieordning<sup>25</sup></b>
Bachelorprojekt og bachelorprojektprøve 67 Målet for bachelorprojektet er: at den studerende tilegner sig 1. særlig indsigt i et afgrænset centralt område eller problem af både teoretisk og praktisk karakter inden for det pædagogiske felt, 2. færdighed i at indsamle, bearbejde og anvende relevant information og 3. færdighed i at formidle egne fagligt begrundede opfattelser. (Uddannelsesbekendtgørelsen § 6, stk. 2) Placering: På 7. semester. Varighed: 10 uger ekskl. prøven. Gruppestørrelse: Bachelorprojektet kan udarbejdes individuelt eller i grupper på 2 – 4 studerende. Vejledning: Der knyttes en bachelorprojektvejleder til hver bachelorprojektenhed. Godkendelse af bachelorprojekt emne: Emnet for bachelorprojektet skal godkendes af seminarieret efter studielederens plan	Bachelorprojekt Før den studerende kan afslutte bachelorprojektet skal de i stk. 1- 5 nævnte prøver være bestået og praktikperioderne være godkendt, jf. § 22, stk. 3. Bachelorprojektet bedømmes ved en ekstern mundtlig prøve i slutningen af 7. semester. Der gives en samlet karakter på grundlag af en vurdering af projektet og den mundtlige præstation ved prøven. Er projektet udarbejdet af en gruppe, skal hver enkelt studerende i gruppen identificere sit eget arbejde, der herefter indgår i bedømmelsesgrundlaget. (Uddannelsesbekendtgørelsen § 20 stk. 6). Målet for bachelorprojektet er, at den studerende gennem selvstændigt arbejde tilegner sig 1) særlig indsigt i et afgrænset centralt område eller problem af både teoretisk og praktisk karakter inden for det pædagogiske felt og 2) færdighed i at indsamle, bearbejde og anvende relevant viden og data samt færdighed i at formidle egne fagligt begrundede opfattelser (Uddannelsesbekendtgørelsen § 7) Placering Bachelorprojektet placeres i slutningen af 7. semester. Varighed 11 uger inklusiv prøven. Gruppestørrelse Bachelorprojektet kan udarbejdes individuelt eller i grupper på op til 4 studerende. Vejledning Der knyttes en bachelorvejleder til hver bachelorgruppe. Godkendelse af emne for bachelorprojekt Bachelorprojektet udarbejdes på baggrund af en selvvalgt problemstilling, som er relevant i forhold til det pædagogiske professionsområde, og som er godkendt af uddannelsesstedet efter den prøveansvarliges plan.
Prøvegrundlag: Bachelorprojektets resultat sammenfattes i: – En skriftlig rapport på 25 – max. 40 A4-sider (eksklusiv forside,	Prøvegrundlag Bachelorprojektets resultater sammenfattes i En skriftlig rapport på 25 til 40 A4 sider (eksklusiv forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste

<sup>24</sup> Jf. Københavns Pædagogseminarium,

<http://paedkbh.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/paedkbh/Studieordninger/KPS/Studieordning%202005%20afslutte%20august%202006.pdf> (hentet 26/1 2010). Dog med justering af gruppeeksamen og bedømmelsesgrundlag.

<sup>25</sup> Pædagoguddannelsen København, Studieordning 2007, Justeret august 2008,

<http://paedkbh.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/paedkbh/Studieordninger/Studieordning%20september%202007%20justeret%20august%202008.pdf> (hentet 26/1 2010).

<p>indholdsfortegnelse, litteraturliste og eventuelle bilag). En A4-side svarer til ca. 2400 anslag. Den studerende vælger selv margin, skrifttype og skriftstørrelse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Det skal fremgå af indholdsfortegnelsen, hvem der har ansvar for hvilke afsnit, eller om alle hæfter lige for alle afsnit.</li> <li>– Et resumé, der svarer til 2 A4-sider.</li> <li>– Et visuelt udtryk, der formidler de indvundne erfaringer gennem en udstilling eller anden offentliggørelse.</li> </ul> <p>Krav:  At målet for bachelorprojektet er opnået.  Prøvens tidsmæssige omfang:  1 studerende : 40 minutter + 10 minutter til votering.  Ved prøven kan der, som en del af præsentationen, indgå: Teater, dans, videooptagelser, dias, musik og lignende af op til 20 minutters varighed. Vælges dette, skal det meddeles ved udgangen af den 6. bachelorprojekt uge, således at prøvetiden kan forlænges med 10 minutter.  Eksaminator:  Bachelorprojektvejlederen.  Censor:  Censor udpeges efter reglerne i Bekendtgørelsen om censorinstitutioner.</p>	<p>og eventuelle bilag).</p> <p>En mundtlig præsentation ved den individuelle mundtlige prøve</p> <p>Udarbejdes bachelorprojektet i gruppe gælder følgende:</p> <p>Fælles arbejde:  De indledende afsnit (eksempelvis – emne- og problemindkredsning, begrebsdefinitioner, metoder, begrundelse for teorivalg og opgavens opbygning) og konklusionen betragtes som fælles arbejde</p> <p>Individuelt arbejde:  Hver studerende skal i indholdsfortegnelsen identificere mindst 6 sider af den øvrige del af bachelorprojektet som individuelt arbejde</p> <p>Prøvegrundlag:  Hele bachelorprojektet indgår i prøvegrundlaget.</p> <p>Bedømmelsesgrundlag:  Den individuelle del af det fælles bachelorprojekt og den mundtlige eksamination indgår i bedømmelsesgrundlaget for den enkelte studerende.</p> <p>Krav til bachelorprojekt  Målet for bachelorprojektet skal være opfyldt, og den studerende skal gennem projektet inddrage undersøgelser og erfaringer eller anden viden om praksis og skal derudover demonstrere kendskab til videnskabelig teori og metode.</p> <p>Prøvens afvikling  Den skriftlige rapport afleveres ved udgangen af projektperiodens 9. uge.  Den individuelle mundtlige prøve foregår almindeligvis i den 11. uge og former sig som en samtale, der indledes af eksaminanden og ledes af eksaminator. Samtalen tager sit udgangspunkt i det mundtlige oplæg og den skriftlige rapport.</p> <p>Afmelding fra prøven  Afmelding fra prøven kan ske skriftligt til den prøveansvarlige indtil 1 uge før første prøvedag. Sker dette, fastlægges den prøveansvarlige en ny prøvedato, som meddeles den studerende.</p>
<p>Prøvens afvikling:  Den skriftlige rapport afleveres i 4 eksemplarer til seminariets kontor, ved udgangen af den 9. uge og videregives til bachelorprojektvejleder og censor.  Senest onsdag i projektperiodens 10. uge afleveres resuméet i 4 eksemplarer til seminariets kontor og det visuelle udtryk offentliggøres.  Prøven foregår almindeligvis i den 11. uge og former sig som en samtale, der indledes af eksaminanden og ledes af eksaminator. Samtalen tager sit udgangspunkt i fremlæggelsen og den skriftlige rapport.</p> <p>Bedømmelse:  Bachelorprojektet bedømmes ved en individuel mundtlig prøve, hvor karakteren gives på grundlag af en samlet vurdering af projektet [...] og den studerendes mundtlige</p>	<p>Prøvens tidsmæssige omfang  40 minutter + 10 minutter til votering</p> <p>Eksaminator  Bachelorprojektvejlederen.  Censor  Censor udpeges efter reglerne i Bekendtgørelse om censorinstitutioner.</p> <p>Bedømmelse  Bachelorprojektet bedømmes ved en ekstern mundtlig prøve. Der gives en samlet karakter på grundlag af en helhedsbedømmelse af den skriftlige rapport, det mundtlige oplæg og den uddybende samtale ved prøven. Er rapporten udarbejdet af en gruppe, indgår hele bachelorprojektet i prøvegrundlaget, og bedømmelsesgrundlaget udgøres af den individuelle del af det fælles bachelorprojekt og præstationen ved den individuelle mundtlige eksamination. Bachelorprojektet bedømmes efter 7-trinsskalaen.</p>

<p>præstation. (Uddannelsesbekendtgørelsens § 16) Der skal ved bedømmelsen tages hensyn til den skriftlige rapport, resuméet, det visuelle udtryk, fremlæggelsen og den uddybende samtale. En prøve er bestået, når den studerende har opnået karakteren 6 eller derover. Beståede prøver kan ikke tages om. (Uddannelsesbekendtgørelsen § 13, stk. 3) Inden karakteren endelig fastsættes medinddrages en vurdering af "stave- og formuleringssevnen" i den skriftlige rapport. Resultatet af denne vurdering kan medføre en modificering af karakteren med henholdsvis 1 trin i opadgående retning eller 1 trin i nedadgående retning. Der gives en individuel karakter efter 13-skalaen. En studerende, der får karakteren 05 og derunder, har ret til en skriftlig begrundelse for afgivelsen af karakteren og kan med fornyet vejledning gå til omprøve. Den studerende kan gå til omprøve to gange. Tidspunktet for omprøve fastsættes af rektor. Den studerende kan gå til den afsluttende eksamen, uagtet at bachelorprojektet ikke er bestået. Men den studerende kan ikke afslutte uddannelsen, før bachelorprojektet er bestået. Klageadgang: Den studerende kan klage over afgørelser ved denne prøve efter gældende regler. (Bekendtgørelse om prøver og eksamen §§ 44 - 54.)</p>	<p>I følge § 37 stk.2 i Prøvebekendtgørelsen skal der, ved bedømmelsen af bachelorprojektet ud over det faglige indhold også lægges vægt på den studerendes formulerings- og staveevne, hvis eksamenspræstationen er affattet på dansk. Vurderingen af stave- og formuleringsvæne kan medføre en modificering af karakteren med henholdsvis 1 trin i opadgående eller 1 trin i nedadgående retning. Hvis der afgives karakteren 00 eller -3, skal der, inden for en tidsfrist på 3 arbejdsdage, gives en skriftlig begrundelse for karakteren til den pågældende studerende og en kopi af begrundelsen afleveres til uddannelsesstedets kontor. Den studerende kan med særlig tildelt vejledning udarbejde et nyt projekt og gå til omprøve 2 gange. Ved videregående uddannelser, jf. § 1, stk. 1, kan eksaminanden indstille sig 3 gange til samme prøve. Institutionen kan tillade indstilling op til 2 gange mere, hvis det er begrundet i usædvanlige forhold. Manglende studieegnethed er ikke usædvanlige forhold. (Prøvebekendtgørelsens § 6. Stk. 4) Klageadgang Den studerende kan klage over afgørelser ved denne prøve efter reglerne i Prøvebekendtgørelsens § 44 – 54.</p>
--	--





## Bilag 2 – Analyse af bachelor-projekt *autisme i normalinstitution*.

### 9.2.1. Projektets omfang i sidetal og karakterfastsættelse

Projektet er samlet bedømt til karakteren 10. Det andrager et sideomfang af 36 sider, (ekskl. litteraturliste og bilag). Projektet er skrevet af en enkelt studerende.

### 9.2.2. Litteraturens omfang og art

Al litteraturen der opgives er på dansk. Litteraturen er primært udgjort af fagbøger eller faglige artikler. Se oversigt.

Antal titler	Lærebøger eller basal indføring	Opslagsværker, håndbøger	Fagbøger, faglige artikler, faglige vejledninger	Debatterende artikler eller bøger
Primær <sup>26</sup> : 22 titler Sekundær: 2 titler 10 virksomhedsplaner og fire internetadresser.	3 titler	2 titler	16 titler	3 titler

Oversigt over litteraturens art i Ba-projektet *autisme i normalinstitution*.

Den studerende har (se til venstre oversigten) skelnet mellem den litteratur der er anvendt primært og sekundært. De to sekundære værker er en opgaveskrivningsbog og et opslagsværk/lærebog om pædagogiske teorier. En anden titel ”pædagogisk opslagsbog” er imidlertid på primærlisten. Herudover er internetadresser samt virksomhedsplaner listet op for sig. Listen er sorteret alfabetisk med præcision i formalia og detaljer.<sup>27</sup>

### 9.2.3. Overordnet struktur og vægtning

Overordnet anvendes en klassisk standardstruktur.<sup>28</sup> Der er således *indledning*, herunder problemformulering, fremgangsmåde og begrebsdefinition. Derefter følger *teoridel*, en analysedel, en skitsering af to pædagogiske metoder og en diskussion af disse metoder i forhold til teori og analyse. Sluttelig ses konklusion der opsummerer opgavens pointer og søger at besvare problemformulering. Endelig følger perspektivering, litteraturliste og bilag. Endvidere er der forside-illustration og indholdsfortegnelse.

I opgaven fylder de teoretiske dele godt halvdelen af opgaven (både første teoridele og redegørelse for en pædagogisk metode senere), mens analyser af barnet med autisme i en institution og en analyse og diskussion af nogle pædagogiske redskaber og af opgavens problemstilling fylder omkring 40 % af opgaven. Vægtningen synes at være udtryk for en balancering mellem redegørelse (teoridele) og anvendelse af teorien i analyser og diskussion. Teorikravene ser relativt omfattende ud.

Indholdselement	Sideantal	Procentdel af samlet opgave
-----------------	-----------	-----------------------------

<sup>26</sup> Angivelserne af *primær* og *sekundær* mv. er den studerendes.

<sup>27</sup> Der er opgivet en titel med lidt upræcis reference, der ikke er vurderet. En anden titel refererer til et helt temainnummer af VERA, mens der i den studerendes brødtekst er en specifik henvisning til et forfatternavn.

<sup>28</sup> Som fx defineret i Rienecker & Stray Jørgensen på baggrund af en række universitetsunderviseres redegørelse for deres fags klassiske progression i undersøgende tekster (opgaver, projekter, specialer og rapporter).

Indledning mv.	3	8,4 %
Teori og baggrund (heraf også redegørelse for normalinstitution)	16	44,4 %
Analyse	4,5	12,5 %
Pædagogisk metode/teori – med vurdering og sammenligning (to metoder, teachh og aba):	7	19,5 %
Diskussion (om børn med autisme i rummelige institutioner)	3,5	9,7 %
Konklusion	1	2,7 %
Perspektivering	0,5	1,5 %

Oversigt over vægtning i BA-projektet *autisme i normalinstitution*.

#### 9.2.4. Selvstændigt undersøgelsesområde og eksplicitering af formål

I indledningen opstilles et selvstændigt undersøgelsesområde, og der afspejles en *undren* og observationer. Med baggrund i strukturreform og omlægning af ansvar for specialområdet ser den studerende på hvad kommunens løsning med ”den rummelige institution” har af betydning dels for børn med autisme, dels for det pædagogiske arbejde. I indledningen defineres et praksisproblem og dets baggrund: Reform, kommunalt ansvar, den rummelige institution, børn med diagnoser (autisme) i normalinstitution, en aktuell ppr-dag, som den studerende selv har deltaget i, undren over om pædagoger har viden nok, og om det autistiske barn profiterer af at være i normalinstitution. På baggrund deraf følger en problemformulering: *”hvordan er det muligt for en normalinstitution at rumme børn med autisme, og hvilke problematikker kan der opstå i sociale sammenhænge i normalinstitutionen?”*

Der er ikke defineret et direkte formål med projektet, men indirekte opstilles et praksismål (eller refleksionsmål): *”Derfor er det vigtigt, at der i institutionen er pædagoger, der har kendskab til diagnosen, og de pædagogiske metoder der bruges i arbejdet med børn og autisme. Dermed har de mulighed for at støtte barnets og dets udvikling.”* Den studerende skriver dog også forinden: *”...om børn med autisme i en normalinstitution profiterer socialt og udviklingsmæssigt af tilbudet. Har et barn med autisme brug for, at leve en tilværelse så tæt på det ”normale” (...).”* Og formålet kan således være en teoretisk problematisering af en observeret tendens i praksis.

Dermed er der lagt op til en opgave der analyserer og diskuterer problematikken og udpeger en relevant pædagogisk praksis. I konklusionen står bl.a. følgende: *”Jeg vil konkludere, at børn med autisme har stor risiko for at blive udstødt, da de ikke følger de sociale spilleregler i sociale sammenhænge. Men hvis barnet med autisme har mulighed for at blive inkluderet i institutionen, så vil både børn med autisme og normale børn lære af hinanden. (...) Jeg konkluderer, at dette lever op til FN konventionen (...). Pædagogerne skal have viden om barnets vanskeligheder for at kunne udvikle barnet i en normalinstitution, og ofte er det strukturering og visualisering, der gør at barnet med autisme kan orientere sig og være et selvstændigt individ i institutionen.”*

### 9.2.5. Integration af teori og praksis

Overordnet integreres teori og praksis, idet der dels redegøres på den ene side teoretisk for barnets normaludvikling, kommunikation og autisme, mens der på den anden side ses på det autistiske barn i institutionel praksissammenhæng og på pædagogiske metoder. Den studerende trækker også på egne praksiserfaringer i detaljerne, hvor der fx s. 15 står ”Det er min erfaring...” (og eksaminator har i en note skrevet ”godt!”) Den følgende mængde af henholdsvis empiri og teori illustrerer også at der både trækkes på teori og praksis og således arbejdes med et problem, der har ’både teoretisk og praktisk karakter inden for et pædagogisk arbejdsområde.’ Videre kan det af litteraturlisten ses at der tages afsæt i teoridannelser, men at en stor del af litteraturen er faglitteratur, som er skrevet for fagfolk eller andre med faglig interesse inden for det pædagogiske, socialfaglige felt.

### 9.2.6. Teori- og empirimængde

Empiri der præsenteres	Strukturreform 2007, ppr-temadag nov. 2007, praktikophold, Børnekonvention, lov om social service, 10 virksomhedsplaner, observationer ved et institutionsbesøg (Frejaskolen i Valby)
Teorier eller felter der præsenteres (kilder hertil i parentes)	<p>1) <i>Normalinstitution</i> (Borneraadet.dk, Elm Larsen 2004, Niklasson 2005, Muschinsky 2002 og de ovenfor nævnte 10 virksomhedsplaner). <i>Skolebarnets udvikling</i> (Havnesköld 2005, Larsen 2003)</p> <p>2) <i>Kognitive teorier:</i> a) Piaget (Schaffer 2005, Larsen 2003, Havnesköld 2005, Hansen 1999), b) Vygotsky (Hansen 1999, Schaffer 2003)</p> <p>3) <i>Kommunikationsteori:</i> Luhmann (Tække 2006, Schuldt 2006)</p> <p>4) <i>Autisme:</i> a) Kanner og b) Asperger (men mere selve begrebet end dem): (Trillingsgaard 1993, Peeters 2002 og 2007) c) <i>begrebet generelt</i> (Beaney &amp; Kershaw – skema, Wing 1997, Peeters 2002)</p> <p>5) <i>Diagnosesystem ICD-10</i> (Peeters 2002) og <i>Lorna Wing</i> (Wing 1997, videnscenter for autisme, model)</p> <p>6) <i>To pædagogiske metoder:</i> a) TEACHH-metode (Vestergaard 2004, autizme.dk/teachh.6, Frejaskolen i Valby) b) ABA (ABA-forum 2004, Linda Andersen 2002)</p> <p>7) Til endelig analyse og diskussion af autisme og rummelige institutioner trækkes også på debatterende litteratur</p>

Den studerende anvender således mellem 2-4 kilder for hvert teoriområde, og der præsenteres et relativt bredt felt af teorier. Der angives ikke egentlige primærkilder, det vil sige, at der ikke læses litteratur af Vygotsky, Piaget, Luhmann eller Asperger selv. Der anvendes dog en model udviklet af en Lorna Wing, hvor der trækkes på primærkilden. Af empiri trækkes der på den studerendes egne erfaringer fra praktikophold, der foretages observationer og endelig inddrages en mængde lovstof og praksistekster (fx virksomhedsplaner) hvori forekomst af nogle antagelser ses i praksis.

### 9.2.7. Brug af teori

Den studerende synes at have sat teorierne ind i sit eget undersøgelsesområde. Således bruges de præsenterede teorier en ad gangen i analysen, ligesom der er en overordnet progression i valg af normalinstitution, normaludvikling og kommunikation efterfulgt af redegørelse for autistiske børn i normalinstitution (analyse med brug af teorierne) og diskussion af autistiske børn i den rummelige institution. Videre redegøres der for udviklingsforstyrrelsen (med fx den ikke-normale udvikling og kommunikationsproblemer) hvor de pædagogiske metoder sættes i relation til problemstillingen. Der foregår ikke en egentlig kildekritik eller grundlæggende diskussion af teorierne selv, men det gør der af de to praksismetoder, ligesom den studerende vurderer hvad teorierne kan bidrage med i opgavesammenhængen.

### 9.2.8. Sprog

#### *Sætningsdannelse og ortografi*

Da der i nogle afsnit er tale om 'kildefafsmitning', kan man sige at en del syntaks formentlig er kilderne, og det fører til (krav om) integration af en ret kompleks sprogbrug i den løbende tekst (se eksemplet ovenfor med ekkolali), og det fører også til nogle kontraster ind imellem. Samlet kan man sige at håndteringen af kilder i løbende tekst stiller store krav til den studerendes formulerings-evner.

Visse steder ses også uklare referencer der er lettere forstyrrende, selvom det ikke direkte nedbryder meningen:

"Jeg vil primært tage udgangspunkt i barnet i alderen seks til tolv år, og beskæftige mig med *dem* i deres fritidstilbud. Jeg har valgt, at beskæftige mig med barnets kognitive udvikling, og hvordan *de* lærer, og vil ikke komme ind på den motoriske udvikling." (Kursiveringer er vores).

Ud over de uklare referencer er der også andre sammenhænge, der er uklare: kan man fx 'tage udgangspunkt i barnet i alderen seks til tolv år'? Hvis sådanne formuleringer dominerer, vil det formentlig blive inddraget i bedømmelsen, dels som et udtryk for manglende formuleringsfærdigheder, dels som et udtryk for manglende klarhed i tanken. I en helhedsvurdering betyder ovenstående lidt mangelfulde formulering ikke nødvendigvis noget, men vejleder har rent faktisk markeret eksemplet bragt her med en bølgestreg, og sproget står også i ret stor kontrast til det forrige eksempel på kildefafsmitning.

Det er dermed ikke blot håndteringen af kompleks sprogbrug fra kilderne der er vanskelig, men også fremstillingen af meningsmæssige sammenhænge, og ikke mindst et gennemgående sprogligt lege i teksten. Det håndteres anderledes andre steder i teksten som fx i opsamlingen af en lovgivning:

”Børns trivsel er altså ikke længere et privat anliggende for forældrene men også et samfundsanliggende,”<sup>29</sup> hvor man særligt kan bemærke den abstrakte referent *trivsel*, adverbiet *altså* og den kontrastive sammenhæng mellem det private anliggende og samfundsanliggende gengivet ved *men*.

Teksten har nogle kommateringsfejl, men generel god brug af øvrig tegnsætning og periodeinddeling, få stavfejl, men ikke i meningsforstyrrende omfang.

### *Metasprog og kildebehandling*

Opgaven har metasprog på flere niveauer. I selve sin strukturering arbejder den med en klassisk disposition, videre er der løbende overskrifter og afsnitsinddelinger. I indledningen redegøres for opgavens opbygning, der ses løbende sammenfatninger og vurderinger. Også på sætningsniveau har opgaven metasproglige kommentarer, fx ”blev jeg opmærksom på..” eller fx udlægningen af en kildes påstand:

”...og måske stiller barnet malplacerede spørgsmål og forholder sig ikke til de, svar det får tilbage, men fortsætter upåagtet sin række af spørgsmål. [note med reference]. Jeg tror dette kan ses som et desperat forsøg på at opnå kontakt, men barnet møder en verden, der er for kompleks for det.” (BA-projekt *autisme i normalinstitution*, side 15)

Undervejs i opgaven præsenterer den studerende også læseren for tekstens progression, fx

”Da børn indenfor autismspektret har forskellige funktionsniveauer, har de brug for forskellige tilbud. Generelt bruger vi i Danmark to metoder (...). Den ene mener, at omgivelserne tilpasses barnet, mens (...) Det er disse to metoder, jeg vil beskrive i dette afsnit (...) for senere at kunne diskutere om dele af metoderne kan inddrages i normalinstitutioner.”

I kildereferencerne ses ikke så mange metasproglige markører, der løbende tydeligt adskiller kilderne fra den studerende i redegørelse for teorierne, og sproget i de teoretiske dele er givetvis præget af kilden,<sup>30</sup> fx:

”Skolebarnet med autisme kan vedholde ekkolali, men en stor del udvikler et kommunikativt sprog i denne alder. Talesproget bliver i denne alder kvalitativt anderledes.” (BA-projekt *autisme i normalinstitution*)

Overvejende løber teksten uden citatanvisninger, og der bruges kun fodnotereferencer. Således forekommer der heller ikke mange markører af argumentation, som fx ”Peeters fastslår at...”, hvilket illustrerer at der ikke observeres en kildekritisk tilgang. I nogle kapitler (fx om autisme) ses referencer for hver 2-4 linje i fodnoter uden argumentationsmarkører. I andre dele (fx om de kognitive teorier) refereres der noget anderledes: ”Ifølge Piaget er skolebarnet...”. Men formen følges ikke op af en egentlig analyse eller vurdering af Piagets synspunkt.

Det giver en indikation om at kildekritik ikke er centralt og ej heller en diskussion af de teoretiske positioner. Alligevel er vidensindholdet (formentlig) indordnet den studerendes egen opgavestruktur, hvor informationer ordnes hierarkisk og tematisk efter opgavens formål. I gennemgangen af de pædagogiske metoder ses en højere grad af analytisk og kildekritisk tilgang (og fx opstilling af metoderne i relation til hinanden).

---

<sup>29</sup> Det kan imidlertid ikke udelukkes at sætningen kommer fra en kilde.

<sup>30</sup> Dette skal ikke læses som en kritik, men blot en konstatering.

### 9.2.9. Brug af modeller og illustrationer

Projektet har i alt seks modeller, skemaer eller illustrationer. To af dem er ikke selvproducerede, men direkte gengivet fra kilder, to modeller/skemaer er selvproducerede: Det er et skema til en Luhmann-analyse og et skema til sammenligning af to metoder (ABA og TEACHH). Den studerende samler ikke op på sit Luhmann-skema, hvorved den studerende ikke får opsummeret eller ekspliciteret sin forståelse af Luhmann. Ved ABA/TEACHH-skemaet skriver den studerende inden:

”Nedenfor har jeg opstillet et skema, så man i oversigtsform kan overskue de grundlæggende og principielle forskelle i menneskesyn, pædagogiske idealer og praksis.”

Og skemaet er endvidere forsynet med en note der angiver at ”skema og information er inspireret fra artiklen ”sammenligninger af TEACHH og anvendt adfærdsanalyse (...)” Et kig i denne artikel viser imidlertid, at skemaet på det nærmeste er en reproduktion af kildens skema, dog med enkelte ændringer i opstilling og ordlyd. Det fremgår således ikke klart af den studerendes tekst hvad der er den studerendes egne rationaler, og hvad der er kildens.

Der er videre egne (formentlig) fotos fra Frejaskolen, der illustrerer strukturerende skemaer på skolen, og der er fotos hentet fra ABA-forum som gengiver voksne og børn i interaktion.

Modeller og skemaer er relativt integrerede i teksten. De introduceres forinden, og i brødteksten kan man genkende centrale nøgleord. De to foto-serier i opgaven bliver dog ikke introduceret, men der er kildeangivelse på serien der viser børn og voksne i interaktion. I denne serie må man selv slutte, at der måske er tale om situationer, hvor der arbejdes med ABA-metoden. I den anden foto-serie er det mere tydeligt at fotoerne illustrerer strukturer i en institution (fx numre på kasser og pikto-grammer på en tavle), men det nævnes ikke i teksten, og derfor bliver det også kun et gæt at billederne stammer fra et observationsforløb og er den studerendes egne.

Samlet set har alle illustrationer og modeller en overordnet en tydeliggørende og konkretiserende funktion i forhold til teksten, og de viser en *tendens* til formidling og syntetisering eller konkretisering af tanker.

### 9.2.10. Underviserens margenkommentarer, bemærkninger undervejs

Overordnet set synes der at være positive bemærkninger de steder, hvor den studerende viser videnstransformation, det vil sige sætter begreberne i relation til hinanden, demonstrerer relevant brug eller forståelse af teorierne og refleksion over praksis eller teorierne. Egne iagttagelser fremhæves også som noget godt. Af kritiske bemærkninger reageres der på generelle påstande (der formentlig er hentet fra kilderne), ved uklar sprogbrug og ved mangelfuld ortografi.<sup>31</sup> Et enkelt sted spørges der kritisk til kilden, men det er ikke klart, om det er fordi der drages tvivl om forståelsen af kilden, eller om det mere er en bemærkning til kildens påstand. Til allersidst skrives der generelt ud for konklusionen, at den er ”lidt tynd”, men ellers er der ikke direkte bemærkninger, der kommenterer opgaven på overordnede planer, men der ses positiv fremhævelse af særligt opsummerende afsnit.

### 9.2.11 Samlet konklusion for BA-projektet *autisme i normalinstitutionen*

Samlet set har den studerende foretaget et udvalg af teorier i forhold til en konkret problemstilling. Der gives korte begrebsdefinitioner på gennemgående termer, der redegøres for baggrundstof (fx

---

<sup>31</sup> Der er dog kun bemærkning for hver første forekomst af et brud, fx komma eller særskrivning.

normalinstitutionen). Der foretages en afgræsning af en bestemt aldersgruppe og en bestemt diagnose. Der ses undren og integration af teori og praksis. Den studerende producerer i et mindre omfang egen empiri og trækker i øvrigt på andre data der belyser praksis. Der er metasprog, og der er bearbejdning af viden på flere planer. Der ses både redegørelse, vurdering, analyse, diskussion og perspektivering, og der ses en standardfremgangsmåde for en undersøgende opgave. Sproget er noget refererende i teoridele, kildeangivelser føres i noter og ikke som led af argumentation i forhold til disse kilder. Tekstens samlede argumentation ligger mere i udvælgelsen af litteratur og tekstens samlede progression og eksplicit i diskussionsdele og konklusion. Således er opgaven ikke en diskussion af pædagogiske grundbegreber eller teoretiske ståsteder, men mere en diskussion af praksis. Underviseren fremhæver i sine bemærkninger eksplicit de steder hvor den studerende viser refleksion over praksis og forståelse af teori.



## Bilag 3 – Analyse af bachelor-projektet *stofmisbrugere*

### 9.3.1. Projektets omfang i sidetal og karakterfastsættelse

Projektet er samlet bedømt til karakteren 7. Det andrager et sideomfang af 40 fysiske sider a omtrentlig 2350 enheder (ekskl. litteraturliste). Projektet er skrevet af to studerende. Der er ikke bilag.

### 9.3.2. Litteraturens omfang og art

Al litteraturen, der opgives, er på dansk. Litteraturen er primært domineret af fagbøger. Se oversigt.

Antal titler	Lærebøger eller basal indføring	Opslagsværker, håndbøger	Fagbøger, faglige artikler, faglige vejledninger	Debatterende artikler eller bøger
19, heraf 3 hjemmesider	1 titel	3 titler*	9 titler**	3 titler***

Oversigt over litteraturens art i BA-projektet *stofmisbrugere*.

\* to af titlerne er metodebøger.

\*\* en af titlerne er en Kierkegaard-tekst og to af titlerne eksterne evalueringsrapporter fra case-institutionen.

\*\*\* to af titlerne henholdsvis en debatterende gadeavis og et nyhedsbrev. Den tredje titel er en direkte debatterende fagbog, hvoraf der er opgivet et kapitel.

De studerende har skelnet mellem internetkilder og øvrige referencer. Internetsiderne er ikke vurderet her, da de kan være anvendt som kilder på flere måder og med andre ord har varierende indhold. Listen er ikke strengt alfabetisk og de bibliografiske oplysninger ikke fuldstændige, og en række kilder fra fx indledningen er ikke ført på listen eller kan ikke simpelt udledes af listen.

### 9.3.3. Overordnet struktur og vægtning

Overordnet anvendes også her (jf. analyse af *Autisme i normalinstitution*) en klassisk standardstruktur. Ud over de angivne elementer i tabellen nedenfor er der forsideillustration, indholdsfortegnelse og litteraturliste.

Indledningen er forholdsmæssigt lang, og der redegøres grundigt for metode med nogle gentagelser. Nogle af de teoretiske tilganges anvendelighed er genstand for vurdering og nogen refleksion i indledningen, der således foregriber det teoretiske afsnit hvor de præsenteres.

Videre i opgaven har de teoretiske tilgange forholdsmæssig mest plads. Diskussion og konklusion er kortere, men allerede foregrebet undervejs. Der diskuteres ikke direkte på case-/analysedel, men på de teoretiske tilgange. Analyse-delen, der er vægtet med 20 %, står på nogen områder lidt for sig, men integreres indirekte i opgaven bl.a. gennem en overordnet progression.

Indholdselement	sideantal	procendel af samlet opgave
Indledning mv.	10 sider	25 %

Baggrund og teori (teoretiske tilgange til det pædagogiske arbejde)	17 sider	44,5 %
Case og analyse af interview	8 sider	20,5 %
Diskussion (af politiske tiltag)	2 sider	5 %
Konklusion	2 sider	5 %

Oversigt over vægtning i i BA-projektet *stofmisbrugere*.

### 9.3.4. Selvstændigt undersøgelsesområde og eksplicitering af formål

I indledningen lægges op til en problematisering af dansk narkotikapolitik, og det pointeres at synet på stofmisbrugere er for ensidigt (vores formulering). Der arbejdes hen mod en problemformulering, idet der udpeges nye tiltag der kan gøre op med den tidligere førte politik, og således spørger de studerende ind til hvilke sundhedsfremmende perspektiver og socialpolitiske tiltag der kan ses, og hvordan pædagoger kan hjælpe de hårdest belastede misbrugere. Indirekte fremgår det at de studerende vil argumentere for et helhedssyn på brugeren på baggrund af bestemte pædagogiske metoder. De studerende ekspliciterer formålet med deres interviews (at høre beboernes syn på livssituation og indvirkningen af de pædagogiske metoder på case-institutionen), og formålet med den samlede opgave er 1) indirekte en problematisering af den førte politik på området, 2) en vurdering af nogle metodiske tilgange og 3) ønske om at skabe øget bevidsthed hos pædagogen/de studerende selv. De studerende præsenterer også et andet fokus, nemlig udbrændthed hos pædagoger, der samles op på igen i afslutningen. Opgaven er relativ bred, lettere styret af de præsenterede kendte problematiseringer fra en række kilder, men opgaven har også elementer af en undersøgende tilgang.

### 9.3.5. Integration af teori og praksis

Der trækkes på debatterende kilder og fagtekster som i sig selv har afsat i praksisbaserede teoretiske tilgange. Dermed er pædagogens praksis-felt delvist til stede (vel at mærke i *teoretiske tilgange*) i tilgangen til problemområdet, ligesom praksis er til stede i de studerendes interviews, men måske er både egentlige teoretiske felter og mere konkret praksis for pædagogen fraværende.<sup>32</sup> Redegørelsen for de teoretiske, pædagogiske metoder integrerer således i sig selv teori og praksis. De studerende får også sammenbragt de teoretisk funderede pædagogiske *metoder* med deres konkrete cases. Det sker implicit, idet begreberne (fx *forståelse, motivation, følelse af sammenhæng*) anvendes, uden at det udpeges på metasproglig måde. En af casene falder uden for opgavens målgruppeafgrænsning, idet en af informanterne ikke er hårdt belastet misbruger (hvilket ikke problematiseres). Således fremstår analysen af denne case måske ikke klar i forhold til problemfelt og teoretiske metoder.

### 9.3.6 Teori og empirimængde

Empiri/data, der præsenteres	Case-institution: to interview, institutionens målsætninger, dagspresse, egne praksiserfaringer fra institution.
------------------------------	--

<sup>32</sup> Hermed kan det ikke slutes hvorvidt deciderede teorier, fx psykologisk baserede forklaringer af og årsager til misbrug, eller fx sociologiske forklaringsmodeller, havde været relevant, eller hvordan praksisfeltet skulle repræsenteres.

<p>Teorier eller felter, der præsenteres (kilder hertil i parentes)</p>	<p>1) Baggrundsinformation og definition om/af:  a) <i>stofmisbrug og problematikker i denne sammenhæng</i><sup>33</sup> (www.sundhedsstyrelsen.dk, ww.udenfor.dk, deadline, foredrag på seminariet om målgruppen, Indenrigs- og sundhedsministeriet – publikation m. definition af belastede misbrugere)  b) <i>metode til interview</i> (Kristiansen og Kroghstrup)  c) <i>narkotikapolitik og tiltag</i> (årsberetning fra Europæisk Overvågningscenter (EONN), Peter Ege – to titler, Eric Single jf. Ege, justistministeriet – internetkilde, dognad.dk, stofblad.dk).</p> <p>2) <i>Tre teoretiske tilgange til det sociale arbejde</i>  a) <i>empowerment</i> (Birthe Gaust<sup>34</sup>, Staples jf. Andersen m.fl., www.psykiatribrugere.dk, Kierkegaard, Jappe: serviceloven-klip)  b) <i>sundhedsfremme/Antonovsky</i> (Jensen &amp; Johnsen)  c) <i>motivation/Revstedt</i> (Revstedt).</p> <p>3) Redegørelse for <i>case-institutionen</i> (evalueringsrapport og egne erfaringer).</p> <p>4) <i>Analyse af cases</i> (ingen referencer, egne interviews, egen praksiserfaring, og der trækkes implicit på de overordnede begreber fra punkt 2).</p> <p>5) diskussion (ingen referencer, men der trækkes på tidligere præsenterede begrebet fra punkt 1).</p>
---	---

I forhold til de tre teoretiske tilgange (punkt 2) anvendes enkelt-kilder, hvad angår punkterne b og c, og en række kilder, hvad angår punkt a. Der ses ikke deciderede primærkilder, og fx er kilden til redegørelse for Antonovskys metode, så vidt det kan vurderes, en lærebog. Dog kan Revstedt-kilden opfattes som en primær-kilde. I forhold til baggrundsredegørelser anvendes ca. 10 kilder, få af disse er egentlige fagbøger, men flere af kilderne (fra hjemmesider) er forfattet af fagfolk, ligesom der også redegøres for baggrundstal og politiske tiltag med udgangspunkt i forskellige debatterende kilder og rapporter. Af empiri gennemgås et selvproduceret interview, og der trækkes på egne praksiserfaringer fra samme case-institution. Videre er der også et par referencer til aktuelle problemer i praksis fra debatterende kilder.

### 9.3.7 Brug af teori

Redegørelsen for narkotikapolitik og tiltag diskuteres indirekte i forhold til tilgangene til det sociale arbejde, ellers bruges redegørelsen primært til den afsluttende diskussion, som implicit knyttes an til de pædagogiske tiltag. Redegørelsen for de tre teoretiske tilgange til det sociale arbejde anvendes i analysen ved reference til de overordnede begreber. I konklusionen sammenstilles – i debatterende form – narkotikapolitik og pædagogiske tilgange, fx: ”Vi kan ud fra vores teoretiske afsnit empowerment, sundhedsfremme og motivation se at disse tilgange er yderst relevante og brugbare i forhold til arbejdet med målgruppen (..) med fokus på det positive frem for det negative [underforstået modsat dansk narkotikapolitik].”

<sup>33</sup> Nogle af disse kilder kan også betragtes som en slags empiri med konkrete praksisobservationer.

<sup>34</sup> Der står Gaust, eventuelt er det Ganst eller Gamst.

Der ses også nogen diskussion eller problematisering i opsamlingen af de tre teoretiske tilgange:  
”Vi er enige i de tre ovennævnte teorier ved at man skal tage udgangspunkt i brugernes ressourcer, og møde dem hvor de er. Vi mener *dog* at magtforholdet mellem pædagog og bruger altid vil være asymmetrisk (...)” (vores kursivering).

Videre problematiserer de studerende også metoderne idet de påpeger at brugerne er nødt til at tilpasse sig normer og meget praktisk åbningstider for fx herbergerne,

Ellers ses der ingen egentlig kildekritik. De studerende sætter delvist kilderne ind i egen undersøgelsesammenhæng, men kilderne ser også ud til at styre de enkelte tekstafsnit noget og også noget af tekstens progression.

### 9.3.8 Sprog

#### *Sætningsdannelse, ortografi*

Sproget fremstår flydende, måske med en mere simpel sætningskonstruktion med nogen tendens til korte forfelter og manglende konjunktioner mellem udsagnene, hvilket kan være udtryk for at der ikke gennemgående argumenteres, hvilket der så gør på andre måder i sproget (via nogen metakommunikation og holdninger). I andre dele af opgaven ses en sætningsdannelse der er præget af kilderne. Sætningsdannelsen er her (modsat opgaven om *autisme*) ikke tunge i konstruktionen, men snarere lidt abrupte og med fremsættende sætninger eller debatterende fremstillingsform. De studerende markerer tydeligt holdninger, fx ”I vores øjne er kampen mod narkotika tabt. Der skal nytænkning og erkendelse til (...)”, og visse steder fremstår disse holdninger begrundede, andre steder mindre begrundede. Ortografien er overordnet på plads.

#### *Metasprog og kildebehandling*

Der ses opsamlinger og en del metakommunikation, fx omkring opgavens progression og valg af teorier og cases. Der er måske en tendens til, at der opsamles ret overordnet på de præsenterede teorier, hvorved forskelle eller detaljer ikke konkretiseres. Der ses også tendens til at brugen af de teoretiske tilgange foregår implicit, men dog med anvendelse af selve termerne der ligger inden for metoderne. Læseren skal således selv finde ud af, at her trækkes på fx motivations-metoden, jf. Revstedt. Dette *kan* ses som et symptom på at der ikke analyseres i dybden, og at metoderne ikke diskuteres så grundigt.

Kildernes sprog ser ud til visse steder at smitte af på de studerendes sprog hvor kildens debatterende eller vurderende fremstillingsform bryder ind i ellers redegørende afsnit, fx

En betegnelse, der i højere grad tager hensyn til den kontaktsøgende funktion, er *kontraktrebus*, og det er Per Revstedt's måde at beskrive denne dobbeltfunktion, forsvar og kontakt i ét. ”Rebus” betyder, at kontaktforsøget er maskeret – en fremstrakt hånd indkapslet af pigtråd. Udadtil kan det virke som om klienten slet ikke ønsker kontakt, og selv ordet ”forsvar” kan give motivationsarbejderen negative forventninger: klienten vil holde afstand. (Ba-projektet *Autisme i normalinstitution*, side 27)

Brugen af kilden eksemplificerer dels afsmitning, dels det forhold at de studerende faktisk skal kunne håndtere flere fremstillingsformer på én gang.

Der refereres både overordnet til kilderne i fodnoter efter afsnitsdele (enkelte steder også ved direkte citat) og til kilderne i den løbende tekst, fx ”Antonovsky mener (...)/ understreger (...)/ hævder”.

### 9.3.9. Brug af modeller og illustrationer

Opgaven har en enkelt figur der er en gengivelse fra en konkret angivet kilde og altså ikke er selvproduceret til sammenhængen. Figuren modstiller et traditionelt synspunkt over for et empowerment-syn. Figuren er introduceret i teksten og virker relevant i sammenhængen. Dog genbruges centrale termer i figuren ikke, og herved fremstår det som om figuren er hentet fra kildens sammenhæng. Det understøtter den lidt refererende tilgang til teorien. Herudover anvender de studerende i to tilfælde grafiske markører til at opstille centrale definitioner, hentet fra to kilder.

### 9.3.10. Underviseres eventuelle bemærkninger

Der er ingen anmærkninger i teksten.

### 9.3.11. Samlet konklusion for BA-projektet *stofmisbrugere*

Samlet set har de studerende foretaget et udvalg af baggrundslitteratur om problemstillingen og et udvalgt af tre teoretiske metoder i forhold til en måske bred problemstilling. Der foretages en afgræsning af en bestemt målgruppe, som dog ikke fastholdes helt konsekvent i casedelen, men ellers løber igennem opgaven. Der ses problematisering af politiske tiltag, og en (eller flere) pædagogiske praksis(ser) fremhæves som modvægt til de politiske tendenser. Videre har opgaven (nogen) integration af teori og praksis. De studerende producerer selvstændig empiri og har i øvrigt gjort observationer. Observationerne bruges til baggrundsinformation om case-institutionen, og interviews til diskussion af pædagogiske metoder.

Der er metasprog, og der er (nogen) bearbejdning af viden på flere planer, men der forekommer også påstande som fremstår uden belæg, og kildernes debatterende sprog anvendes på lige fod med øvrig redegørelse, hvorved beskrivelser og vurderinger blandes.

Der ses nogen gentagelser, især i indledningen og andre metodedele. Teksten har referencer til kilderne, hvor der trækkes på samme kilde henover større tekstdele dels med generelle henvisninger, dels konkrete citater, dels med kildenavn i løbende tekst.

Der ses standardfremgangsmåde for en undersøgende opgave, og det opstillede spørgsmål opsamles af en konklusion, selvom opgaven også har andre ærinder undervejs og mere end et fokus og flere formål.

Skal man overveje, hvorfor projektet bedømmes lidt lavere men ikke dårligt) end de to *øvrige projekter* i nærværende afdækning, kan følgende parametre (nedenfor) være årsag. Men det er vigtigt, at det ikke direkte deraf entydigt kan sluttes, at disse krav i så fald (alle) burde have været opfyldt, eller på hvilken måde i så fald. Parametrene giver således kun mening i forhold til de øvrige projekter, og i forhold til hvad der kan tolkes af studieordningens krav og vejledernes vurderingskriterier.

- I analysearbejdet er der tendens til, at de studerende bliver let på overfladen, bl.a. ved at de teoretiske begreber anvendes både implicit og generelt.
- Der er ikke mange kilder for hver teori og opgaven fremstår delvist med referat af kilderne.

- Der er visse mangler i formalia.
- Der er nogle ubegrundede påstande
- Der er en lang generel indledning.
- En case falder uden for det definerede fokus.
- Der er ikke helt stringent progression i opgaven.
- Refleksion over praksis fremstår *muligvis* ikke stærkt, idet der i overvejende grad diskuteres på politisk praksis og i mindre omfang på (social-)pædagogens praksis.

## Bilag 4 – Analyse af bachelor-projektet *dokumentation*

### 9.4.1. Projektets omfang i sidetal og karakterfastsættelse

Projektet er samlet bedømt til karakteren 12. Det andrager et sideomfang af 40 fysiske sider a 2407 enheder (ekskl. litteraturliste, oplyst på forside). Projektet er skrevet af to studerende. Der er 5 bilag.

Indledningsvis må det bemærkes at en opgave der får 12, enten til fulde opfylder målene eller gør *mere end* det. Havde vi valgt projekter der var bedømt efter den gamle 13-skala, ville vi således have fravalgt 13-tals-opgaver, fordi 13 var, eller kunne være, en *undtagelseskarakter*. Det skal således slås fast at der er mulighed for at denne opgave både konkretiserer de krav den studerende står over for i skrivningen af bachelor-projektet, men muligvis også er et eksempel på at de studerende gør mere end 'forlangt'.<sup>35</sup> Opgaven kan alligevel illustrere eller tydeliggøre læse- og skrivekravene, idet der endvidere kan ses på hvad denne opgave gør som de to øvrige analyserede opgaver ikke gør – som kan være med til at udtrykke karakterforskellen. Der kan dog kun gisnes om hvilke dele af 'merpræstationen' der ligger inden for kravene.<sup>36</sup> Således antages det at en opgave der får 10 eller under ikke *fuldt ud* dokumenterer de krav der stilles til bachelor-projektet, og således måske ikke til fulde kan belyse hvilke læse- og skrivekrav der er.

### 9.4.2. Litteraturens omfang og art

De studerende har skelnet mellem bøger, artikler og øvrige referencer (se deres inddeling til venstre i oversigten ovenfor). Opdelingen af bøger og artikler følger nogenlunde en skelnen mellem fagbøger og debatterende artikler. Al litteraturen, der opgives, er på dansk. Litteraturen fordeler sig over indføringer, fagbøger og debatterende artikler, der alle på nær få henvender sig til andre målgrupper end pædagogstuderende. Se oversigt.

Antal titler	Lærebøger eller basal indføring	Opslagsværker, metodebøger og håndbøger	Fagbøger, faglige artikler, faglige vejledninger	Debatterende artikler eller bøger
19 bøger 1 oplæg 7 artikler 1 netressource 4 referencer til lovstof	6 titler*	2**	11 titler***	8 titler***

Oversigt over litteraturens art i Ba-projektet *Dokumentation*.

\*3 af titlerne fra samme bog.

\*\* kun metodebøger (interview og fokusgrupper)

\*\*\* 3 af dem også mere eksplicit diskuterende/debatterende og en af titlerne og delvist en metodebog.

Listen er alfabetisk ordnet og formalia præcise.

<sup>35</sup> Det har ikke været muligt at nå at kontakte den konkrete vejleder og få afklaring på dette, men det havde heller ikke været enkelt at få afgrænset og placeret projektets enkeltkomponenter inden og uden for rammerne.

<sup>36</sup> Opgaven giver også anledning til at bemærke at vi måske ikke er fagfolk nok til at vurdere hvorvidt opgavens sammenhæng og progression er gennemført.

### 9.4.3. Overordnet struktur og vægtning

Overordnet anvendes en ret kompleks struktur. Der anvendes en klassisk standardstruktur for undersøgende opgaver (som de to øvrige opgaver), men inden for denne struktur – som kan veksle mellem at holde teori og analyse adskilt *eller* udfolde disse samtidigt – vælger denne opgave det sidste. Og herudover udfoldes begreber løbende i en meget kompleks argumentationsrække, hvor der trækkes på tidligere præsenterede teori-rammer eller forståelser, og hvor der trækkes nye begreber eller diskussioner ind. Det sker løbende i opgaven, men især i analyse-afsnittet. Fremgangsmåden er imidlertid tydelig og lagt frem for læseren med metakommunikation og tydelige referencer internt i opgaven.

Det stiller høje krav til skribenten at håndtere denne fremgangsmåde (og i øvrigt til læseren), og det signalerer en særligt selvstændig undersøgende tilgang til opgaven. De studerende bemærker selv at dette udfordrede dem:

Teoriafsnittet har fungeret som baggrundsviden for, at vi kunne analysere på vores empiriske datamateriale. Vi valgte undervejs i analysen, at inddrage andre teoretiske aspekter, som enten medvirkede til at understøtte vores ”resultater” eller som på anden vis var aktuelle i forhold til de konkrete dilemmaer og muligheder for forandringer. Denne måde at gribe teorien an på har været udfordrende for overblikket, men gjorde det muligt at inddrage flere forskellige vinkler på emnet, som har medført en mere nuanceret behandling af emnet (Ba-projektet *Dokumentation*, s. 39)

Kapitlet med analyse og diskussion (hvor der også udfoldes flere begreber og argumenter) er vægtet højt, hvilket signalerer særligt fokus på analyse af og refleksion over teori og praksis (mere om det nedenfor).

I indledningen præsenteres desuden opgavens fremgangsmåde og formål med de enkelte dele.

Indholdselement	Sideantal	Procentdel af samlet opgave
Indledning inklusive kapitel 2 Metodologiske overvejelser	6 sider	15 %
Praksisafdækning (praktisk og teoretisk forståelse)	5 sider	12,5 %
Teori	9 sider	22,5 %
Analyse og diskussion	15 sider	37,5 %
Konklusion, herunder vurdering af undersøgelsen	5 sider	12,5 %
5 bilag til empiri-indsamlingen.		

Oversigt over vægtning i i BA-projektet *stofmisbrugere*.



#### 9.4.4. Selvstændigt undersøgelsesområde og eksplicitering af formål

I indledningen præsenteres en problematisering af kravet om dokumentation og ”evidensbølgen” over for det individuelle menneskesyn og frustration i socialpædagogisk praksis. Med afsæt i den aktuelle debat leder det de studerende frem til at ville undersøge hvordan ”pædagogerne arbejder med og oplever dokumentationsopgaven.” Og de opstiller følgende problemformulering:

”Hvilke dilemmaer kan der opstå omkring dokumentationsopgaven, og hvilke muligheder for forandring kan der i forbindelse med dokumentationsopgaven findes, på et botilbud for voksne med nedsat fysisk og/eller psykisk funktionsevne?”

De studerende fremhæver at de ønsker at forholde sig til ”indholdet i den social-pædagogiske praksis og meningen bag kravene til dokumentation” for at nærme sig en forståelse for ”hvordan pædagoger kan lære at navigere i det krydspres, som kravene om dokumentation har medført.”

De studerende ønsker endvidere at give ”pædagogerne en stemme i debatten” og lader derfor projektet være ”empirisk styret.” Og målet for deres empiri-indsamling (og det primære mål med projektet, skriver de) er at producere viden om hvordan pædagoger på et ”udvalgt bosted forstår og arbejder med udefrakommende krav om dokumentation” og producere viden om pædagogernes egne erfaringer.

Videre gennem opgaven fremgår det også at de studerende gerne vil diskutere på hvilken måde dokumentation er med til at fremme faglighed når pædagogen forstår kravet om dokumentation.

I opgaven præsenteres således et selvstændigt undersøgelsesområde der er placeret i en aktuell debat, hvor de studerende vælger at fokusere på et praksisstedets oplevelse og brug af dokumentation. Til deres empiri producerer de trinvis et materiale som de videre bruger til at udlede relevante fokusområder og analyseelementer. I refleksion over deres metode skriver de således hvordan fremgangsmåden hjalp dem til at fokusere i et meget stort datamateriale:

Derfor valgte vi at lave en praksisafdækning for at danne os et helhedsbillede af dokumentationen på Bostedet, og først her blev det muligt at se, hvilke dilemmaer der var aktuelle at sætte i spil i fokusgruppeinterviewet (Ba-projektet *Dokumentation*, s. 40 under vurdering af metode)

Idet de studerende får placeret deres egen empiri centralt, lægger de også op til at alle kilder kan indgå som led i deres undersøgelse – hvilket de gør. Dermed skal de i håndteringen af kilderne fastholde deres egen undersøgende tilgang og håndtere at bruge både empiri og kilder som løbende dokumentation i relation til opgavens diskussion.<sup>37</sup> Det stiller høje krav i både læse- og skriveproces.

#### 9.4.5. Integration af teori og praksis

Der trækkes både på fagtekster, hvoraf nogle er eksplicit debatterende og på debatterende artikler der både forankres i teori og praksis. Endvidere trækkes på nogle basale indføringer i teoretiske modeller (som er rettet mod andre målgrupper end pædagogstuderende).<sup>38</sup> Endvidere inddrages

<sup>37</sup> Dette svarer til en akademisk undersøgende tilgang i universitetsopgaver.

<sup>38</sup> Hvorvidt disse tekster også i sig selv integrerer praksis vides ikke, men da det er sociologiske teorier er det ikke sikkert at det er direkte relateret til socialpædagogisk praksis.

praksis gennem beskrivelse af et praksissted og interviews. Opgaven har et overordnet teoretisk sigte, nemlig at diskutere *dokumentation*, men det forankres løbende i praksis på det konkrete sted og i en teoretisk praktisk forståelse af socialpædagogens opgave og betydningen af opgaven og konsekvensen af dilemmaerne for praksisfeltet. Praksis og teori fremstår velintegreret, og der synes ikke at være tendens til afstand mellem redegørelse for teori og fremlæggelse af praksis.<sup>39</sup>

#### 9.4.6 Teori og empirimængde

Empiri/data, der præsenteres	En beskrivelse af praksissted, tre interviews og et fokusgruppeinterview.
Teorier eller felter, der præsenteres (kilder hertil i parentes)	<p>1) <b>Indledning og aktuel debat</b> (Laugesen 2008, Nissen 2005, Nielsen 2008, sager i to kommuner,</p> <p>2) <b>Metodologiske overvejelser</b> (Hansen m.fl. 2008, Dencik 2005, Kvale 1997, Halkier 2006)</p> <p>3) <b>Praksisafdækning</b> – om stedet og om metode til afdækning (Lima 2005, Serviceloven 2007)</p> <p>4) <b>Teori:</b></p> <p>a) <i>socialpædagogik</i> (Jensen 2006, Serviceloven 2007, Madsen 2005, Holm m.fl. 1996, Løvlie jf. Holst &amp; Madsen 1993)</p> <p>b) <i>dokumentationsopgaven</i> (Andersen 1999, Kvalitetsreform 2007, Laursen 2005, Hede 2005, Laugesen 2005, Lind 2006, tre vejledninger fra Socialministeriet, )</p> <p>c) <i>Luhmanns teori om sociale systemer</i> (Hagen 2005, Næsby 2003, Andersen 2003, Kneer m.fl. 2002)</p> <p>5) <b>Analyse</b> (Empiri, Serviceloven 2007, Luhmann (ref. til navn og begreber), Madsen, Habermas jf. Andersen 2005, Jensen, Michelsen jf. Rønno 2005, Kjærgaard 2008, Moos m.fl. 2004, Beck jf. Rasborg 2005, Dahler-Larsen 2008, Nissen 2008, Fuglsang &amp; Olsen 2004, Laursen m.fl. 2005)</p>

Der anvendes mange kilder til de forskellige standpunkter eller teoretiske modeller der diskuteres i opgaven, og således håndteres mange forskellige tekst-afsendere og mange forskellige teksttyper i den løbende tekst. Til Luhmann (og Habermas) trækkes på sekundære kilder, og det kommenterer de studerende selv:

Kun ganske få af Luhmanns værker er oversat til engelsk (Hagen 2005, s. 410), og det har kun været muligt at finde en enkel direkte oversættelse til dansk, som ikke syntes anvendelig. Det har derfor været nødvendigt at tage udgangspunkt i andres beskrivelser og tolkninger af hans teori. For at sikre os en så korrekt forståelse af teorien som muligt har vi derfor valgt at læse teorien i flere forskellige bøger og derved redegjort for teorien. (Ba-projektet *Dokumentation*, s. 39).

Inddragelsen af teorier og kilder signalerer at der er læst store mængder af litteratur som er vurderet, bearbejdet og sat ind i den relevante sammenhæng.

<sup>39</sup> Selvom nogle af de teoretiske positioner kan være vanskelige uden videre at forstå.

Endvidere er der også produceret et, også efter de studerendes eget udsagn, meget stort empirimateriale som ydermere er transskriberet, og hvor der også er udarbejdet skriftlige spørgeguides (til de studerende selv) og en skriftlig forespørgsel til praksisstedet. Hertil har der skullet læses en del metodelitteratur.

### 9.4.7 Brug af teori

Teksten veksler mellem at parafrasere over og citere kilderne, og det foregår i løbende tekst (se mere under sprog og kildebrug). Modsat de to øvrige analyserede projekter ses ikke gentagne referencer til samme kilde henover siderne. I denne opgave indikerer det dermed at der ikke er tale om kildereferat, og at der er en høj bevidsthed om hvad teorierne skal bruges til.

Der begrundes således også for teorivalg, og teorierne anvendes successivt i opgaven som også antydtes under opgavens struktur.

'Primærkilderne' vurderes ikke (Luhmann og Habermas, eller de kilder der anvendes til at redegøre for dem), men idet der trækkes på flere kilder til Luhmann, synes de studerende allerede at have foretaget en vurdering af hvilke elementer der har været brugbare i sammenhængen, ligesom de – som ovenfor illustreret – har sikret sig en bedre forståelse af teorien. Herudover vurderes øvrige kilder, dels alene i kraft af at de bruges som kilder til enkelte synspunkter, dels eksplicit, hvis de studerende vurderer at synspunktet er problematisk:

Michelsen italesætter her, hvordan dokumentation er midlet til offentlig værdsættelse, anerkendelse. En anerkendelse som ifølge ham sker i kraft af tydeliggørelse af indholdet i det socialpædagogiske arbejde. Vel at mærke med fokus på resultater. Igen ser det ud som om, at pædagogerne skal give afkald på det, som de forstår som kvalitet i det socialpædagogiske arbejde, nemlig relationens betydning for beboernes livskvalitet. Dokumentationsopgaven menes altså i denne sammenhæng at have en central plads. Det kommer dog til at virke som om, at den faglige anerkendelse bliver vigtigere end den socialpædagogiske særegenhed, og dette anser vi for problematisk. (Ba-projektet *Dokumentation*, s. 31f).<sup>40</sup>

Opgaven signalerer at teori bliver brugt på forskellige niveauer som belæg eller dokumentation for bestemte synspunkter i debatten eller teoretiske forklaringsrammer.

Der samles op på meget stort detaljeniveau, således at hvert enkelt begreb udfoldes og føres videre. Det kræver dels dybere forståelse af stoffet, dels evne til skriftsprogligt at kunne skrive præcist og fagligt entydigt.

### 9.4.8 Sprog

*Sætningsdannelse, ortografi*

Sproget fremstår flydende,<sup>41</sup> idet der hverken ses syntaksbrud, nedbrud i logik, og der anvendes relevant tegnsætning. Der er en høj forekomst af varierende bindeord som bl.a. signalerer nuanceret argumentation, og der ses variation i sætningslængde og sætningsvægt.<sup>42</sup> Ligesådan med opgavens ortografi, hvor der kun ses fejl i mindre omfang og enkelte kommateringsproblemer. Opgaven

---

<sup>40</sup> Måske er der i eksemplet lidt uklarhed i fra hvornår det er de studerende der vurderer, og hvad der er en del af redegørelsen for Michelsens tekst.

<sup>41</sup> Uden at vi, som nævnt i analyseapparatet, har fastsat nogen eksplicite vurderingskriterier for dette.

<sup>42</sup> Hvilket havde været interessant at vurdere nærmere, idet det kunne give et indtryk af hvilke konkrete skriftsproglige kompetencer det kræver at skrive disse opgaver. Det ligger som nævnt uden for denne afdækning,

virker således gennemarbejdet,<sup>43</sup> og den signalerer at skribenterne har skriveerfaring, hvilket også fremstår af deres håndtering af kilderne.

### *Metasprog og kildebehandling*

Teksten arbejder med metakommunikation på flere tekstlige niveauer, fx i konjunktioner og referencer (sætningssammenhæng), mellem enkeltafsnit (se eksemplet nedenfor) og mellem opgavens større dele (fx i metodeafsnit). Der er ligeledes referencer til tidligere præsenterede begreber eller til tidligere nummererede tekstafsnit. Teksten er præget af en ensartet tone, og egne vurderinger fremstår med faglige belæg. Således fremstår den løbende udfoldelse af problemstillinger og argumenter og inddragelse af teorier klar:

(...) Desuden er det problematisk, hvis handlerationalet i praksis ændres således, at pædagogernes fokus er rettet mod at dokumentere, hvad der virker, rettere end at se den enkelte beboer og tage sig af denne, jævnfør afsnit 5.1. Vi antager, at dette må have konsekvenser for praksis og vælger derfor at rette fokus mod disse konsekvenser i det følgende.

### **Dokumentationens konsekvenser på brugerniveau**

Denne problematik, omkring ændringen af handlerationalet fra at have fokus på relationen til hvad der virker, påpeges tillige af sociologen Jürgen Habermas (...) (Ba-projektet *Dokumentation*, s. 27)

Opgaven afspejler også hvordan inddragelse i løbende tekst af kilder med vanskeligere termer kræver evne til at kunne flytte ord mellem ordklasser, se fx abduktion/abduktiv:

Med et videnskabsteoretisk syn på forskellige dokumentationsstrategier, argumenterer hun [Nissen] for en dokumentation præget af abduktion. (...) I forhold til ovennævnte dilemmaer bliver Nissens vinkel interessant. Med en abduktiv indgangsvinkel (...) (Ba-projektet *Dokumentation*, s. 35)

Og på lignende måde ses det andre steder i teksten hvordan de studerende sammenfatter længere afsnit i enkelte ord, hvilket også kræver skriftsproglig kompetence,<sup>44</sup> fx efter et længere udsagn fra en af informanterne, hvor de studerende sammenfatter udsagnet i: ”XX [informanten] nævner her, hvordan dokumentationsopgaven afføder en refleksion...”. Her bruges således nominaliseringen *refleksion*.

### **9.4.9. Brug af modeller og illustrationer**

Opgaven har to modeller og en tabel. Den første model er en gengivelse af en model fra Lima (2005). Modellen er introduceret og integreret i teksten, og den videreudvikles til den næste model, hvor der tilføjes pile der illustrerer nogle bestemte processer. Pilene er tilsyneladende de studerendes videre bearbejdning af Limas model (andet fremgår ikke) overført til nogle spændingsfelter i det problemfelt de studerende undersøger (dokumentationsopgaven).

---

<sup>43</sup> Hvilket ikke skal give anledning til at tro at skivesvage studerende ikke gennemarbejder deres tekster, men udgangspunktet og skriveerfaringen kan ganske enkelt være dårligere, og forudsætningerne for at gennemlæse egen tekst og redskaber til at bearbejde den på samme måde være ringere.

<sup>44</sup> Det kræver naturligvis også andre kompetencer, men her er skrivekravet i fokus. Det rammer ind i en anden diskussion der berører sammenhængen mellem tanke og skrift, men det kan overvejes hvorvidt studerende der mangler det skriftsproglige redskab, heller ikke til fulde udvikler tankerne.

Tabellen fylder en A4-side og systematiser en sammenhæng mellem på den ene side intern og ekstern dokumentation og på den anden side (dokumentations-)aktiviteternes målsætning, organisering, historie og de studerendes tese om dilemmaer. Tabellen synes klart at være de studerendes egen. Den er introduceret og integreret i teksten.

Brugen af modeller/tabeller afspejler at det læste stof sammenfattes, formidles og bearbejdes i sammenhængen.

#### 9.4.10. Underviseres eventuelle bemærkninger

Der er kommentarer og markeringer i teksten i et mindre omfang, men de kan desværre ikke udgøre belæg for hvad der fremhæves eller vurderes som godt, idet bemærkningerne enten er særlige tegn, bølgestreger alene eller mindre læsbare notater.

#### 9.4.11. Samlet konklusion for BA-projektet *dokumentation*

De studerende har samlet set skrevet højt på Blooms taksonomi, og stort set alle tekstens sproghandlinger er styret af de studerendes egen undersøgelse. Sproget fremstår flydende, både i sætningsstruktur og ved ortografi og i håndteringen af kildernes sprog og gennem metakommunikation. De studerende arbejder fleksibelt med fx konjunktioner og ordklasser. Opgaven afspejler også at der er læst megen litteratur (og på forhånd udvalgt) ligesom kilderne vurderes undervejs, dvs. at de studerende har kunnet tage højde for og anvende litteraturens debatterende tilgang. De mere deciderede primærkilder (hvortil der er anvendt andre kilder) er ikke behandlet kildekritisk, men alle præsenterede begreber, udsagn eller teoridannelser anvendes. Opgaven afspejler endvidere en kompleks struktur med afsæt i den undersøgende standardstruktur, der har stillet krav til de studerendes overblik, og dermed i særlig grad krav til brug af fleksible skrivestrategier. Teori og praksis er integreret gennem teksten, ligesom teorien anvendes i analyse-delene. Endelig er der produceret en mængde empiri og hertil læst og anvendt en del metodelitteratur.

Samlet giver opgaven er ret præcist afsæt for den mundtlige eksamination, både i opgavens styrker, men også 'mangler', fordi mulige metodiske svagheder eller manglende perspektiver fremstår tydeligt.