

Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen

Elisabeth Arnbak & Trine Gandil
For Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte
Marts 2010

1. Introduktion	3
1.1 Identifikation af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen.....	3
1.2 Et materiale til udredning af de faktiske læsekrav på pædagoguddannelsen	4
1.3 En evaluering af materialets anvendelighed og pilotafprøvningens generaliserbarhed.....	4
2. Et redskab til udredning af læse- og skrive-opgavernes omfang og art på pædagoguddannelsen	6
2.1 Pensums omfang	6
2.2. Pensums art – en klassifikation af studieteksterne	7
2.3 Omfang og art af skriveopgaver	11
3. Et redskab til udredning af studieteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed	15
3.1. Baggrund	15
3.2. Analyseapparatets elementer	16
4. En udredning af studieteksternes og skriveopgavernes funktion i undervisningen undersøgt med en logbog.....	26
4.1. Den faktiske brug af studieteksterne i fagundervisningen.....	26
4.2. Logbogen som registreringsmetode	26
4.3. Logbogens elementer	27
4.4. Supplement til logbog.....	30
5. Materialets generaliserbarhed og nytteværdi	32
6. Referencer	33
7. Bilag	35
7.1 Blooms taksonomi (bilag 1)	35
7.2 Teksttypernes særtræk (bilag 2).....	36
7.3 Logbog (bilag 3)	38

1. Introduktion

Den fortsatte udvikling og vækst i et moderne informationssamfund som det danske forudsætter et højt uddannelsesniveau i befolkningen. Erkendelsen af dette ses i programmerklæringer som 'livslang læring' og 'uddannelse til alle', som har til formål at opkvalificere/videreuddanne kortuddannede voksne og sikre, at hovedparten af en ungdomsårgang går i gang med en uddannelse. En lang række undersøgelser har dokumenteret, at der er en nær sammenhæng mellem læsefærdigheder og uddannelse. Undersøgelser har tillige vist, at utilstrækkelige læsefærdigheder bidrager til at vanskeliggøre den enkeltes mulighed for at gennemføre en uddannelse. Da der er en relativt stor frafaldsprocent på uddannelser, der traditionelt søges af unge og voksne med ringe skolekundskaber, er det nødvendigt at finde metoder og redskaber til at afdække den enkeltes studiemæssige forudsætninger og potentialer, herunder om individets læse- og skrivefærdigheder står mål med de krav til læse- og skrivefærdigheder, der stilles på uddannelsen.

Denne rapport beskriver et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen. Med betegnelsen 'faktiske læsekrav' ønsker vi at tydeliggøre det faktum, at de studerendes læse- og skrivearbejde er indlejret i en studiekontekst. Hvor krævende læsearbejdet opleves af den studerende på et studium, afhænger ikke alene af den enkeltes læse- og skrivefærdigheder. Det afhænger også af tilgængeligheden af de studietekster, man arbejder med i de enkelte fag og den måde, teksterne anvendes på i undervisningen. En undersøgelse af læse- og skrivekravene på en uddannelse må således omfatte en udredning af såvel tekstrelaterede faktorer (fx den sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed af studieteksterne), læserrelaterede faktorer (den enkeltes læse- og skrivefærdigheder) som den læringsmæssige kontekst, hvori læsningen foregår (fx hvilke informationer i teksterne den studerende skal benytte, og hvordan den studerende skal anvende informationerne i teksterne).

1.1 Identifikation af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen

Vi har valgt at fokusere på de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen, da erfaringer med studietekniske støtteordninger har vist, at der traditionelt er en del unge og voksne dyslektikere på pædagoguddannelsen.¹ Studieordningen til pædagoguddannelsen udmøntes forskelligt på hvert pædagogseminarium. Der findes fx ikke et fast pensum eller obligatoriske grundbøger i kernefagene på pædagoguddannelsen. Der vil derfor formodentlig være varierende krav til den studerendes læse- og skrivefærdigheder på 1. studieår fra det ene til det andet pædagogseminarium; men generelt formodes læse- og skrivekravene at stige på de efterfølgende semestre.

¹ Pædagoguddannelsen er en mellemlang videregående uddannelse, der varer 3 ½ år (210 ECTS-point). Der er tre praktikker (74 ECTS-point) fordelt over studiet, og studiet afsluttes med et bachelorprojekt på 7. semester (12 ECTS-point). Studiet indeholder faget Pædagogik (43 ECTS-point) faget Dansk, Kultur og Kommunikation (28 ECTS-point), faget Individ, Institution og samfund (18 ECTS-point) og et linjefag (30 ECTS-point). Fagene er fordelt jævnt over uddannelsen. Der er optag på pædagogseminarierne to gange årligt (i august/september og februar).

1.2 Et materiale til udredning af de faktiske læsekrav på pædagoguddannelsen

Vi har udviklet et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen. Udredningen af læse- og skrivekravene på pædagoguddannelsen omfatter både en kvantitativ undersøgelse af omfanget og arten af studieteksterne (fx oversigtartikler, faglige grundbøger) samt en kvalitativ undersøgelse af teksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed og deres anvendelse i undervisningen.

Materialet indeholder tre redskaber:

1. et redskab til udredning af pensums omfang og art
2. et redskab til udredning af den sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed af studieteksterne
3. et redskab til udredning af den måde, studieteksterne anvendes på i fagundervisningen.

For hvert af de tre redskaber har vi fastlagt en skala, der angiver en øget kompleksitet i læse- og skrivearbejdet. Det vil således være muligt at bruge disse redskaber til at undersøge de faktiske læse- og skrivekrav på studietekster, der anvendes på pædagogseminarierne.

Materialet er pilotafprøvet på et udvalgt² pædagogseminarium (se rapporten, *Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium*, Arnbak & Gandil, 2010). Dette seminarium blev valgt, da det havde en relativt stor tilgang af studerende og derfor havde gennemført undervisning i uddannelsens kernefag i projektets forløbsperiode (2008-2009). Anvendelsen af studieteksterne i fagundervisningen afdækkes på 2. og 5. semester på dette seminarium og danner basis for en udredning af de faktiske læse- og skrivekrav, som de observeres på netop dette seminarium.³ Vi har valgt at fokusere på læse- og skrivekrav på 2. og 5. semester af flere årsager. For det første ønskede vi at undersøge læse- og skrivekrav på semestre, hvor de studerende modtager faglig/teoretisk undervisning og ikke er i praktik. For det andet har såvel undervisere på pædagoguddannelsen som læseundervisere oplyst, at der sker en stigning i læse- og skrivekravene hen over uddannelsens semestre.

1.3 En evaluering af materialets anvendelighed og pilotafprøvningens generaliserbarhed

Projektet med udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen indeholder fire faser

1. Udvikling af materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen
2. Pilotafprøvning af materialet på et udvalgt pædagogseminarium
3. Evaluering af materialets anvendelighed og pilotafprøvningens generaliserbarhed
4. Udsendelse af det endelige materiale.

Projektet går nu ind i fase fire. Der er udfærdiget to foreløbige rapporter over arbejdet:

² Københavns Pædagogseminarium. Nu Professionshøjskolen UCC, Pædagoguddannelsen København/Gentofte.

³ En nærmere beskrivelse af projektet og resultatet af udredningen af de faktiske læse- og skrivekrav kan læses i de 3 delrapporter i 'Pilotafprøvning af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen'.

'Udvikling af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen' (nærværende rapport) og 'Pilotafrøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium'. Disse to rapporter sendes til læse- og studievejledere på en række pædagogseminarier. Vejlederne er ansvarlige for, at de to rapporter udleveres til erfarne undervisere i de udvalgte fag på 2. og 5. semester. Underviserne læser og kommenterer de to rapporter på basis af en liste med fokuspunkter.

Nedenfor er anført 3 løsningsmodeller for projektets evalueringsdel

Løsningsmodel 1

Vejlederne på pædagogseminarierne indsamler undvisernes kommentarer og anbefalinger og sender dem til den projektansvarlige, som udarbejder det endelige materiale under hensyntagen til disse evalueringer.

Løsningsmodel 2

SU-Styrelsen indbyder vejlederne og de involverede undervisere til et arbejdsseminar. Der etableres faglige arbejdsgrupper, der drøfter og kommenterer nogle fokuspunkter. I hver arbejdsgruppe er der en referent, som samler op og konkluderer. Gruppernes arbejde præsenteres i plenum, og den endelige version af materialet udarbejdes under hensyntagen til disse evalueringer og anbefalinger.

Løsningsmodel 3

SU-Styrelsen sender projektmedarbejdere ud til en række udvalgte seminarier, som har fået tilsendt de to rapporter. Der gennemføres fokusgruppeinterviews med vejledere og undervisere i de udvalgte fag på 2. og 5. semester. Deltagernes besvarelser af fokusgruppeinterviewet bearbejdes, sammenfattes, og den endelige version af materialet udarbejdes under hensyntagen til disse evalueringer og anbefalinger.

2. Et redskab til udredning af læse- og skriveopgavernes omfang og art på pædagoguddannelsen

I det følgende beskrives indhold og metode i vores redskab til udredning af læse- og skriveopgavernes omfang og art på pædagoguddannelsen. Udredningen af pensums og skriveopgavernes omfang og art indeholder tre delanalyser:

1. En optælling af antal normalsider i det opgivne pensum på de udvalgte fag på 2. og 5. semester.
2. En udredning af pensum art på de udvalgte fag på 2. og 5. semester.
3. En udredning af skriveopgavernes omfang og art på de udvalgte fag på 2. og 5. semester.

2.1 Pensums omfang

Der er indsamlet læseplaner og kompendier for tre udvalgte fag fra andet semester på pædagoguddannelsen af 2008, og der er indsamlet læseplaner for to udvalgte fag fra femte semester fra den tidligere pædagoguddannelse, der på nærværende tidspunkt er ved at afvikles. Det havde været hensigtsmæssigt at undersøge pensum for et femte semester fra den nye studieordning – som ville finde sted i året 2009/2010, men dette kunne ikke lade sig gøre inden for dette projekts tidsramme. Dette udgør naturligvis en usikkerhedsfaktor i vores udredning, men der er valgt to valgfag fra det femte semester fra pædagogikfaget, som efter drøftelse med studiestedet i sit indhold kan forventes at være repræsentativt for kommende fag i den ny uddannelsesbekendtgørelse.

En komplicerende faktor har været at seminarierne, og også Københavns Pædagogseminarium, i samme periode som den ny bekendtgørelse er trådt i kraft, også er undergået sammenlægninger. Det betyder at omorganiseringer på undervisersiden også kan have betydning for udfærdigelsen af læseplaner og ændringer fra efterår 2008 til efterår 2009.

Titlernes omfang er omregnet til en (omtrentlig) normalsideberegning.⁴ I sammentællingen har vi valgt at medregne både optællingen af grundbøger og enkeltkapitler, men de holdes adskilt i den samlede optælling.

Resultatet af udredningen af pensums omfang kan ses i del 1 af rapporten 'En pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium' (Arnbak & Gandil 2010). Her finder man såvel detaljer om teksttyper og titler som oversigterne over optællingen af normalsider i de enkelte fag.

⁴ Vi har valgt tallet 2400 enheder inkl. alle tegn og mellemrum.

2.2. Pensums art – en klassifikation af studieteksterne

Der er en række forskelligartede læsekrav på et studium. Dels læses der i forbindelse med undervisningen og i andre faglige sammenhænge (fx til seminarer eller i praktik-ophold). Dels læses der til eksamen og i forbindelse med de skriftlige opgaver. Nogle tekster 'gives for', andre kan læses som supplement. Derudover skal den studerende også kunne tilegne sig viden om fagets mål og bedømmelseskriterier (fx karakterskala) gennem studieordninger og øvrige vejledninger og bekendtgørelser. Alle teksterne kalder vi tilsammen for studieteksterne.⁵

2.2.1. Tekst kategorier

I det følgende beskrives den metode til kategorisering af studietekster (delanalyse 2), som indgår i materialet til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen. Kategoriseringen tager 'læserens perspektiv'. Vi har således valgt at kategorisere studieteksterne ud fra deres målgruppe, dvs. om teksten er skrevet med målgruppen pædagogstuderende for øje. Dette fokus er valgt, fordi det har stor betydning for de studerendes forståelse af teksternes indhold, at forfatteren har målrettet form og indhold efter pædagogstuderendes faglige forudsætninger og studiets særlige formål og kernekompetencer. Vi forholder os derfor til overordnet til faktorer som studieteksternes målgruppe og faglige kontekst. Dernæst beskrives for hver tekstkategori nogle faktorer, som øger tekstens krav til læseren.

Som ovenfor beskrevet, har vi optalt antal normalsider, der læses i hvert af de udvalgte fag på basis af udleverede penumopgivelser og litteraturlister. Disse informationer udgør udredningen af pensums omfang. Vi har endvidere bestemt arten af de tekster, der læses (penum) i de udvalgte fag på basis af et kategoriseringssystem, der indeholder fire tekst kategorier. Disse fire kategorier af tekster er ikke udtryk for en rangordning:

Kategori 1: Hele lære-/fagbøger, herunder antologier

Kategori 2: Uddrag af lærebøger/fagbøger

Kategori 3: Artikler i faglige tidsskrifter

Kategori 4: Øvrige teksttyper, fx lovstof, egne studieordninger og vejledninger

Teksterne inden for hver kategori inddeles yderligere i niveauer ud fra en række forskellige parametre. Nedenfor gennemgås hver kategori og de specifikke niveauer under hver kategori. I modsætning til de fire kategorier, som er sideordnede, er de opstillede niveauer under hver kategori udtryk for en rangordning med øget kompleksitet fra niveau 1 og op.

2.2.2. De 4 kategorier og tilhørende niveauer

Klassifikationen af studieteksterne indeholder således fire adskilte hovedkategorier: 1) lærebøger/fagbøger 2) lærebøger/fagbøger (uddrag), 3) artikler og tekster fra dagspressen og 4) øvrige tekster. Inden for hver af hovedkategorierne arbejder vi med en stigende sværhedsgrad fra niveau 1, der er relativt let tilgængeligt tekstmateriale til stigende sværhedsgrad i de efter-

⁵ Man kan også forvente, at de studerende generelt følger med i aktuelle debatter og i øvrigt læse på skolens intranet, e-mailkorrespondancer og lignende. Denne del af studielæsningen (såsom læsning af øvrige debatter, korrespondancer og studieordninger) afdækkes dog ikke i denne undersøgelse.

følgende niveauer. Niveauerne er fremkommet på basis af en subjektiv vurdering af de faktorer, der bidrager til at øge læsekravet ved de forskellige typer af studietekster.

Kategori 1: Hele lærebøger og fagbøger, herunder antologier

Ved lærebøger forstås vi her materialer, der er skrevet til studerende i et fag (et område) på en bestemt uddannelse og har til formål at tilgodese krav om fx emne og struktur fastlagt i studiets bekendtgørelse og studieordning.

Fagbøger behandler et emne eller et emneområde af interesse for særlige faggrupper eller lægfolk med særlige interesser inden for emnet. Fagbøger er således ikke målrettet personer i uddannelsessammenhænge, men i højere grad skrevet til personer med et vist kendskab til emnet via deres arbejdsfunktioner eller deres særlige fritidsinteresse.

Niveau 1: Lærebøger i faget rettet mod målgruppen pædagogstuderende

På niveau 1 placeres lærebøger i faget som er målrettet pædagoguddannelsens (fagets) studieordning og uddannelsens målgruppe. Lærebøger har til formål at introducere de studerende til det faglige område, og det kan forventes, at forfatteren nøje har overvejet disponeringen af lærebogens kapitler, så de optimerer lærebogens gennemgang af stoffet i forhold til formålet med faget og de studerendes faglige forudsætninger.⁶ I en samlet lærebog kan det forventes, at den faglige beskrivelse i ét kapitel bygger oven på foregående kapitlers indhold, således at de faglige forudsætninger for at forstå det faglige indhold i kapitlet er etableret.

Niveau 2: Lærebøger i faget til andre målgrupper

På niveau 2 placeres lærebøger i faget som *ikke* er målrettet pædagoguddannelsens studieordning og uddannelsens målgruppe. Lærebøger til faget, der ikke er målrettet uddannelsen, forventes alt andet lige at være sværere tilgængelige, da der ikke er taget højde for målgruppens/uddannelsens særlige behov. Er lærebogen beregnet til et lavere uddannelsesniveau, kan dette måske udligne det manglende målgruppefokus.

Lærebøger til et højere uddannelsesniveau vil altid være vanskeligt tilgængelige da forfatteren som regel forventer mere forhåndsviden af læseren. Der kan dog være undtagelser, fx helt specifikke indføringer i meget afgrænsede emner.

Niveau 3: Fagbøger om fagets emner og problemstillinger

Fagbøger er rettet mod fagpersoner, der beskæftiger sig med emnet eller faget i deres faglige virke, eller lægfolk med særlige faglige interesser. Fagbogen kan således have en bredere målgruppe og er ikke skrevet specifikt til målgruppen studerende eller til uddannelsens formål. Fagbøger kan derfor kræve mere af læseren i form af tilpasning, udvælgelse, og/eller transformation af indholdet, end lærebøger.

Kategori 2: Uddrag af lære-/fagbøger

⁶ Det kan problematiseres om lærebogen i sig selv er en mere tilgængelig genre. Teksten kan være vanskeligere tilgængelig i forhold til at etablere egne forståelsesrammer eller refleksioner, da den modsat andre genrer ikke er undersøgende, men postulerende. I nærværende niveau-sætning tager vi imidlertid afsæt i, i hvilken grad teksten er rettet mod målgruppen.

Kapitler i lære- eller fagbøger, der tages ud af deres faglige sammenhæng, og dermed også ud af bogens disponering af stoffet og oplæg til efterfølgende kapitler, vil ofte være mere krævende at anvende til videnstilegnelse, da læserens selv skal etablere en relevant tolkningsramme for tekstens faglige beskrivelse. Det vurderes generelt som en komplicerende faktor, hvis et kapitel læses ude af sammenhæng, idet læseren mangler eventuelt forord, øvrig struktur og eventuel progression i lærebogens vidensopbygning.

Niveau 1: Uddrag/kapitler i lærebøger i faget rettet mod målgruppen pædagogstuderende

På niveau 1 i denne kategori af studietekster placeres uddrag (kapitler) af lærebøger skrevet til målgruppen (pædagogstuderende).⁷

Niveau 2: Uddrag/kapitler i lærebøger i faget til andre målgrupper

På niveau 2 placeres uddrag (fx løsrevne kapitler) af lærebøger i faget, som ikke er målrettet pædagoguddannelsens studieordning og uddannelsens målgruppe. Lærebøger til faget, der ikke er målrettet uddannelsen, forventes alt andet lige at være sværere tilgængelige, da der ikke er taget højde for målgruppens/uddannelsens særlige behov. Er lærebogen beregnet til et lavere uddannelsesniveau, kan dette udligne det manglende målgruppefokus.

Niveau 3: Uddrag/kapitler i fagbøger om fagets emner og problemstillinger

Uddrag (fx løsrevne kapitler) af fagbøger kræver mere af læserens i form af tilpasning, udvælgelse og transformation af indholdet, end lærebøger, og er derfor placeret på niveau 3.

Kategori 3: Artikler

Niveau 1: Artikler og tekster fra dagspressen

På niveau 1 placeres artikler eller tekster fra landsdækkende aviser og dagblade. Målgruppen for aviser og dagblade er bred, og det faglige niveau er tilpasset dette forhold. Tekstens krav til læserens faglige viden vil derfor være relativt beskednen, det gælder såvel faglig struktur som fagord og begreber.

Niveau 2: artikler i faglige tidsskrifter

Artikler, der udkommer i faglige tidsskrifter, placeres på niveau 2. Faglige tidsskrifter er beregnet til fagpersoner, der arbejder inden for et specifikt fagområde. Målgruppen er ikke akademikere, men uddannede fagfolk med kendskab til det faglige område.⁸ Der forekommer særligt fagsprog i teksterne, ligesom der kan forventes en vis faglig indforståethed i bruges af bestemte før-faglige ord og begreber.

⁷ Hvis lærebogen i meget høj grad arbejder med en fortløbende progression og udfoldelse af teorier og tanker, og direkte henviser til tidligere modeller, der ikke repeteres, er det en yderligere komplicerende faktor at læse løsrevne kapitler i forlængelse af de generelle vanskeligheder med at læse tekster i uddrag.

⁸ Vi har ikke inkluderet en kategori med videnskabelige artikler i denne analyse, da sådanne tekster ikke forekommer på pædagoguddannelsen. Vores kategorisering bør derfor justeres, før den kan benyttes på andre uddannelser.

Kategori 4: Øvrige teksttyper

Denne sidste gruppe er blandet. Her har vi placeret tekster, som på forskellig vis indgår som vejledende materiale enten til de studerende eller til de praksisfællesskaber, de studerende kan komme til at indgå i. Materialerne kan således være direkte rettet mod den studerendes egen studiesituation (studieordning), mod praksis (fx vejledninger til institutioner, læreplaner), eller retningsgivende for et større område (lovstof). Vi antager her, at stoffet stiger i sværhedsgrad, jo længere væk det kommer fra den studerendes virkelighed. Tekster inddeles i tre niveauer

1. Power points og undervisningsmaterialer
2. Studieordninger, vejledninger og pjecer
3. Lovstof.

Niveau 1: Power points og undervisningsmaterialer

På niveau 1 placeres materialer, som er målrettet den studerende selv, og som oftest forventes læst i en meget specifik sammenhæng, fx til en bestemt undervisningsgang, fx underviserens power points eller uddelingsnotater og vejledninger eller andre studerendes noter.

Niveau 2: Studieordninger, vejledninger og pjecer

På niveau 2 placeres tekster, der også er rettet mod den studerende eller den studerendes fagområde, fx studieordninger og vejledninger inden for den studerendes eget fag eller materialer skrevet i de institutioner, hvor de fx i praktik, såsom læreplaner eller kommunale pjecer. Denne type tekster er ofte af en formidlende karakter, men den studerende skal transformere indhold til specifikke sammenhænge.

Niveau 3: Bekendtgørelser og andet lovstof

På niveau 3 placeres tekster, der er skrevet i et mere formelt sprog, er rettet mod en bredere målgruppe og ligger længst væk fra den studerendes egen sammenhæng. Her placeres lovstof, som fx *Dagtilbudsloven* og uddannelsesbekendtgørelser.

2.2.3 Resultater af en pilotafprøvning

Resultatet af udredningen af pensums art kan ses i del 1 af rapporten 'En pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium'. Her finder man oversigter over tekstkategorier i de enkelte fag.⁹

⁹ Studieordninger og eksamensbekendtgørelser, som vi har kategoriseret som en del af studiets tekster, er ikke inddraget i afdækningen, således er det kun en begrænset del af vores kategori fires tekster, der indgår.

2.3 Omfang og art af skriveopgaver

Skriveopgaverne på en videregående uddannelse kan opdeles i to overordnede grupper: Skriveopgaver, der stilles direkte, og skriveopgaver, den studerende selv tager i anvendelse for at følge med i studiet. Den sidste gruppe indbefatter fx notater til læsning eller i undervisningen og e-mails og lignende til studiekammerater og lærere. Den sidste gruppe af skriveopgaver vil vi ikke behandle indgående.

2.3.1 Generelle opgaveprocesser

For at kunne udfærdige *skriftlige opgaver*, kortere som længere, og andre skriveopgaver i uddannelsen skal den studerende overordnet set i større eller mindre omfang:

- kunne arbejde individuelt, i grupper og under vejledning,
- kunne søge viden og i forskellig grad bearbejde denne viden efter anviste metoder,
- være i stand til at strukturere, ordne og udvælge stof,
- kunne arbejde med fleksible processer, mellem læsning og skrivning, fra notattagning til brainstorming, kladdeskrivning og færdigskrivning,
- kunne se fagets problemstillinger, og i forskellige grader redegøre, analysere, diskutere og reflektere,
- være i stand til at formulere akademisk sprog og beherske dansk ortografi og
- beherske tekstbehandling og evt. power point.

Frie/bundne opgaver, herunder synopsis

Først og fremmest kan man skelne mellem *frie og bundne* opgaver. I bundne opgaver præsenteres den studerende som regel for en problemstilling, måske i form af en opgaveformulering, som skal behandles. I bundne opgaver er emne og relevant problemstilling således allerede udpeget.¹⁰ I frie opgaver skal den studerende selv opgaveformulere og dermed selv være i stand til (med vejledning) at udvælge relevante teorier, metoder og faglige problemstillinger. Derfor stiller frie opgaver som regel større krav til den studerende. Til frie opgaver hører typisk større og mindre skriftlige opgaver og synopsis, projekter og rapporter. Bundne opgaver gives typisk til kortere tidsafgrænsede opgaver.

Vidensreferat/videnstransformation

Et anden sondring, der kan foretages i forbindelse med de skriftlige opgaver, er skellet mellem *vidensreferat* og *videnstransformation*. Det vil sige et skel, der handler om, hvad den studerende skal *gøre* med sin viden. Generelt set er det lettere (dog ikke nødvendigvis let) at referere viden, end det er at transformere og bruge denne viden. Hvorvidt der er tale om vidensreferat eller videnstransformation, afspejles i opgaven der stilles, bunden såvel som fri. Når den studerende skal videnstransformere, skal han eller hun ikke blot kunne gengive, hvad

¹⁰ Den bundne opgave kan dog være formuleret inden for et pensum den studerende selv har sammensat (petitum), og her har den studerende dermed selv udvalgt de relevante problemstillinger (dog oftest under vejledning).

der står i kilderne, men også kunne *forholde* sig til det, der står. Ofte handler det om, at den studerende skal kunne sætte den tilegnede viden i relation til noget andet, fx til anden teori eller et analyseobjekt eller en case. På pædagogstudiet er denne sammenhæng som regel en kobling mellem fagets teori og praksis. Og det sker i analyserende, diskuterende og reflekterende handlinger – typisk som delelementer af en skriftlig opgave. Det kan således antages at de videnstransformerende processer er vanskeligere end de vidensrefererende. Vi forestiller os, at de bundne opgaver ofte også vil stille krav om videnstransformation, men der er andre dele af det selvstændige arbejde, den studerende er fritaget for (en oversigt over en bearbejdning af Blooms taksonomi relateret til forskellige skriveopgaver ses i bilag 1).

Opgavernes vidensindhold

Ligesom kravet til videnstransformation kan tage sig forskelligt ud, vil også kravet til den gængs eller erhvervede viden variere. Det kan være simplet at erhverve sig viden om en enkelt teoretiker eller en række teoretikere og metoder, end det kan være at skabe sig overblik over feltets problemstillinger, teorier og metoder. Der kan desuden være forskel på, om der kræves dybtgående kendskab til et felt eller blot generel viden om dette.

Bedømmelse og bedømmelsesform

Man kan på visse områder også udlede, at kravene er mindre, hvis der bedømmes efter skalaen bestået/ikke-bestået i forhold til 7-trinsskalaen.¹¹ Endelig kan man sige, at skriveopgaver, der er udvalgt til bedømmelse, stiller højere krav end skriveopgaver, der slet ikke bedømmes, idet den studerendes efterlevelse af kravene rent faktisk vurderes.

Opgavernes omfang

Kravet til opgavernes omfang spiller naturligvis også ind, idet den studerende på mere plads kan komme dybere i stoffet, men det er ikke umiddelbart ensbetydende med, at kravet om videnstransformation er højere end i korte opgaver. Helt korte opgaver kan også kræve høj videnstransformation, fx synopsis der fungerer som oplæg til den samlede eksamination og sjældent kræver vidensreferat alene. Vi antager dog, at længden af opgaven øger skrivekravet, når det fx drejer sig om forskellen mellem skriftlige opgaver på 8-10 sider og opgaver på over 15 sider.

2.3.2 Fire kategorier af skriveopgaver og tilhørende niveauer

Vi klassificerer skriveopgaverne i fire hovedkategorier: 1) kortere og længere skriveopgaver 2) logbøger og porteføljer, 3) sammensætning af pensumlister og 4) andet. Inden for hver af hovedkategorierne arbejder vi med en stigende sværhedsgrad fra niveau 1, der er relativt let tilgængeligt tekstmateriale til stigende sværhedsgrad i de efterfølgende niveauer.

¹¹ En bemærkning hertil er naturligvis, at der er en *bestå-grænse*, og at det ikke er ensbetydende med, at en opgave er mindre krævende blot fordi at der ikke gives karakter, jf. at ph.d.-projekter bedømmes bestået/ikke-bestået. Men det kan være tilfældet, at der ikke lægges så meget i opgaven, som når skalaen tages i brug.

Bemærk, at kategorierne ikke er udtryk for stigende sværhedsgrad, men at *niveauerne* udgør de stigende komplicerende faktorer inden for hver kategori.

Kategori 1: Kortere og længere skriftlige opgaver

Niveau 1:

På niveau 1 placeres *bundne*, skriftlige opgaver med *færre* krav til videnstransformation. Her placeres fx opgaver, hvor den studerende skal tage afsæt i et bundent spørgsmål og primært skal redegøre for en faglig problemstilling og i mindre grad reflektere og diskutere.

Niveau 2:

På niveau 2 placeres *bundne*, skriftlige opgaver med *større* krav til videnstransformation. Her placeres opgaver, hvor den studerende med afsæt i et bundent spørgsmål skal tage mere komplekse fremstillingsformer i anvendelse. Her kan synopsis placeres, men det er væsentligt at den studerende i synopsis også skal tænke videre i den samlede eksamination. Synopsis vil som regel også være frie (se niveau 3 og 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 synopsis, stiller større krav til videnstransformation 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 svarelsen skal tage mere komplekse fremstillingsformer i anvendelse.

Kategori 2: Logbøger, porteføljer

Som en teksttype midt imellem frie og bundne opgaver, og måske også midt imellem stillede og selvvalgte skriveopgaver, ligger logbogen, porteføljen og andre af de evalueringsredskaber, uddannelsen eventuelt benytter sig af. Oftest vil brugen af sådanne teksttyper være sat i gang af underviseren, måske endda med spørgsmål eller bestemte kategorier, der skal skrives i, men ellers kræver teksttypen selvstændig stillingtagen, måske udvælgelse af emner og i al fald refleksion over egen såvel som andres praksis. Deciderede praktikrapporter placeres under de skriftlige opgaver ovenfor, men nogle af del-elementerne til en praktikrapport kan være udarbejdet i et forløb som følgende typer:

Niveau 1: Målformuleringer

Niveau 2: Logbøger og porteføljer

Niveau 3: Refleksionspapirer og evalueringsredskaber.

Niveau 1: målformuleringer

På niveau 1 placeres målformuleringer, som den studerende fx udarbejder forud for sine praktikker. Ofte vil der formentlig være tale om besvarelser i et relativt lukket spørgeskema, og formen kan sammenlignes med en bunden opgave. Omfangsmæssigt er formuleringerne formentlig ikke store. Målformuleringer skal godkendes, men bedømmes ikke.

Niveau 2: logbøger og porteføljer

På niveau 2 placeres logbøger og porteføljer. Logbøger og porteføljer (eller formålet med dem) stiller som regel krav om, at den studerende ikke blot registrerer, men også reflekterer, og kan derfor indeholde mere komplekse fremstillingsformer – som på niveau 3.

Niveau 3: refleksionspapirer og evalueringsredskaber

På niveau 3 placeres refleksionspapirer, der imidlertid ofte kan være en udbygget og fortsat del af de to øvrige niveauer og altså ikke nødvendigvis et selvstændigt produkt. Denne type tekster kræver at den studerende er mere end blot registrerende og er i stand til at reflektere, diskutere og vurdere. Ofte kan der være tale om evaluering af fx målformuleringer og logbøger/porteføljer.

Kategori 3: Sammensætning af pensumlister (petitum)

Sammensætning af pensumlister (petitum) forud for de mundtlige eksamener stiller høje krav til den studerende, som skal udvælge og vurdere central viden på området, have kendskab til væsentlige problemstillinger og sidst følge bestemte formalia i referencesystem. Petitum skal altid godkendes.

Kategori 4: Andet

Notattagning

Notattagning kan også på forskellige måder kræve forskelligt af studerende. Man kan ikke sige, at studiet stiller krav, om at notaterne ser ud på en bestemt måde. Mange studier har dog notattagnings- eller generelle studieteknik-kurser, hvor der formentlig vil blive lagt vægt på at notaterne skal være en *bearbejdning* af det, der foregår i undervisningen, eller af den læste tekst.

Fremlæggelser

Endelig findes en helt anden type skriftlighed, der kræver andre og flere formidlingsevner end de ovennævnte opgaver, og det er de skriftlige fremlæggelser i undervisning, fx gennem power point.

2.3.3 En pilotafprøvning af redskabet til udredning af pensums omfang og art

Som ovenfor anført er vores redskab med ovenfor beskrevne kategorisering af studieteksternes og skriveopgavernes omfang og art pilotafprøvet på udvalgte fag på 2. og 5. semester på Københavns Pædagogseminarium i 2008/2009. Resultaterne af denne pilotafprøvning kan læses i del 1 i rapporten 'Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrive-

krav på et pædagogseminarium' (Arnbak & Gandil, 2010). Endvidere har vi i en supplerende rapport opstillet en metode til analyse af bachelorprojektets læse- og skrivekrav sammen med en konkret afprøvning af materialet.¹²

3. Et redskab til udredning af studieteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed

3.1. Baggrund

En teksts tilgængelighed er udtryk for læserens oplevede mulighed for at 'gå til teksten' og læse og forstå den. Vi vurderer altså, hvilke konkrete forudsætninger det kræver af læseren at læse en tekst, og hvorvidt læseren, her den pædagogstuderende, har disse forudsætninger eller ej. Vi bestræber os på en *deskriptiv* tilgang til de konkrete tekster, der analyseres, og ikke en normativ vurdering eller kritik af teksterne. Analyseapparatet bliver opstillet på baggrund af en vurdering af, hvad der bidrager til at gøre tekster mere eller mindre tilgængelige.

3.1.1. Afgrænsning og metodemæssige overvejelser

Det er et ret omfattende analyseapparat, vi stiller op. Alligevel er det væsentligt reduceret i forhold til den række af faktorer, der kan være relevante i en analyse af tilgængelighed: Reduktionen skyldes dels et hensyn til, at apparatet bør være funktionelt, hvis andre skal kunne gøre brug af det til fx at vurdere pensumtekster¹³, dels et hensyn til, hvad der kan lade sig gøre inden for projektets rammer. Nogle komponenter er simpelthen udeladt.¹⁴ Apparatet munder ikke ud i et simpelt vurderingsskema, der kan følges ukritisk. En tekst, der er mindre tilgængelig på et område, kan have andre træk der alt i alt gør teksten tilgængelig samlet set. En tekst kan omvendt også have dette ene vanskeliggørende træk, der netop betyder, at en læser oplever et forringet udbytte, måske endda lægger teksten fra sig, til trods for at teksten i øvrigt er relativ tilgængelig.

Vi har valgt at anvende et relativt omfattende analyseapparat på pædagoguddannelsens tekster, da forskellige fagtraditioner ofte betinger forskellige grader af sproglig og indholdsmæssig eksplicitering (både på ord- og tekstniveau). Det er således ikke på forhånd muligt at vide, hvilke af disse sproglige og indholdsmæssige elementer der især påvirker den enkelte teksts tilgængelighed. Vores analyseapparat skal derfor pilotafprøves på en række studietekster på pædagoguddannelsen. Resultaterne af pilotafprøvningen vil blive formidlet til en række pædagogseminarier landet om, og på basis af pilotafprøvningen og denne efterfølgende evaluering vil vi vurdere relevansen af de enkelte analyseelementer og revidere vores redskab.

¹² Arnbak, E. & Gandil, T. (2010). *Læse- og skrivekrav i forbindelse med BA-projektet på et pædagogseminarium – metode og analyse*. Marts 2010.

¹³ Det skal bemærkes at valg af del-elementer til analysen er foretaget på baggrund af pædagoguddannelsens tekster. Således vil der mangle vigtige elementer i andre studiesammenhænge, fx hvis der læses andre genrer (skønlitterære), naturvidenskabelige tekster eller sprogtekster.

¹⁴ En diskussion af udeladte elementer findes i rapporten 'Udredning af de faktiske læsekrav på pædagoguddannelsen på et udvalgt seminarium. Projekt 1: *Studieteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed – del I, analyseapparat*'. (Arnbak, Gandil & Hauerberg Olsen 2009. Denne kan rekvireres fra Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte.

3.1.2. Fastsættelse af niveauer af kompleksitet for analysens elementer

En udfordring i udviklingen af apparatet har været at fastsætte nogle kategorier, der kan bruges til vurdering af teksters tilgængelighed. Fx hersker der udbredt enighed om, at nominaliseringer (se afsnit 3.2.3 nedenfor) gør tekster mere kompakte eller informationstætte, men vi har ikke fundet nogen fastsættelser af, hvor mange nominaliseringer pr. løbende ord eller periode der skal til, for at tekstens tilgængelighed mindskes. En central del af dette projekt har derfor været at fastsætte niveauer for hvert element i analysen. I hvert element udtrykker de fastsatte niveauer stigende grader af kompleksitet, som bidrager til at mindske tekstens tilgængelighed. De fastsatte niveauer er fremkommet på basis af kvalitative vurderinger af grader af tilgængelighed og har derfor karakter af hypotese. En undtagelse for dette er analysen af teksternes informationstæthed, der er lavet på baggrund af et *eksternt* korpus af tekster. De femten tekster, der er udvalgt til den sproglige og indholdsmæssige analyse, er blevet sammenlignet med et normalkorpus for den ”nyuddannede student” (se element 17 i skemaet nedenfor). De fastsatte niveauer i hvert element kan ses i del 2 af rapporten ’Pilotafprøvning af et materiale til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen’.

3.2. Analyseapparatets elementer

De faktorer, der påvirker en teksts tilgængelighed, er både af visuel,¹⁵ sproglig og indholdsmæssig art. De visuelle faktorer handler fx om typografi, mens de sproglige og indholdsmæssige faktorer fx handler om teksttype og sætningsopbygning. Sproglig og indholdsmæssig tilgængelighed hænger nært sammen, og de udredes også under et. For overskuelighedens skyld gennemgår og anvender vi analyseapparatet fra de mest overordnede tekstniveauer til de mere detaljenære. De faktorer, som vi analyserer inden for hvert tekstniveau, kalder vi for *elementer*. Selvom hvert element placeres på et bestemt tekstniveau, kan enkelte elementer meningsfuldt placeres på flere niveauer, fx kan en analyse af nominaliseringer (fx *gennemskrivning*) både sige noget om teksten på ord-niveau og på sætnings-niveau, idet en nominalisering ofte indeholder en udfoldet sætning (*hvem der har gennemskrevet hvad*). Niveauer og elementer i analysen tager sig ud som følger:

Sproglig og indholdsmæssig tilgængelighed	
Niveau	Analyseelementer
Tekstniveau	1. Teksttype (struktur)
	2. Brug af eksempler
	3. Eksemplers relevans for faget
	4. Overskrifter (dækkende for indhold)
	5. Metakommunikation
	6. Grafiske modellers funktion

¹⁵-Vi besluttede at udelade det visuelle element i det endelige materiale baseret på vores udredning af udvalgte studieteksters visuelle tilgængelighed.

	7. Grafiske modellens kvalitet
	8. Illustrationer & fotos (kvalitet)
	9. Punktstillinger, nummereringer osv.
Sætningsniveau	10. Periodelængde
	11. Ledsætningsindeks
	12. Ufuldstændige sætninger
	13. Forvægt
	14. Diatese
	15. Referencer
Ordniveau	16. Nominaliseringer
	17. IRate (informationstæthed)

Skema 1. Oversigt over elementer i analyseapparatet på tekst-, sætnings- og ordniveau.

3.2.1. Overordnet tekstniveau

Element 1. Teksttype og fremstillingsformer

Forfattere har forskellige formål med at skrive (fag-)litteratur. Til dette formål benyttes forskellige fremstillingsformer. Tekstens overordnede struktur er en faktor, der har betydning for læserens mulighed for at etablere relevante læseformål og relevante læsestrategier. Vi skelner mellem, om tekstens overordnede formål er at

- beskrive
- forklare
- berette
- diskutere
- overtale/argumentere for
- anvise/instruere.

Disse fremstillingsformer er grundlag for det, vi vælger at kalde *teksttypen*. I bilag 2 ses en oversigt over de seks teksttypers særtræk. De færreste tekster består af én fremstillingsform alene, men tekster har som hovedregel en dominerende fremstillingsform,¹⁶ eller forfatteren strukturerer teksten i afsnit med forskellige fremstillingsformer efter forskellige formål. Adskillelsen af fremstillingsformerne kan imidlertid være mere eller mindre eksplicit, og vi har derfor fastlagt, at tekster, der har flere fremstillingsformer, som ikke fremgår af en åbenlys struktur eller via forfatterens eksplicite markering af intentioner, skaber øget kompleksitet i læsningen.

¹⁶ Teksttyper som overtalende og diskuterende tekster har ofte indlejret beskrivende eller forklarende elementer i den overordnede fremstillingsform, da præmisserne for den problemstilling, teksten diskuterer eller vil overbevise om, skal etableres for læseren.

I de udvalgte pensumtekster er det tydeligt, at teksterne benytter flere fremstillingsformer, og det skyldes, dels at forfatterne ønsker at gøre flere ting på én gang, fx forklare noget, argumentere for en bestemt holdning og instruere i en bestemt adfærd, dels at teksterne er inden for en tradition, der *kobler teori og praksis*, hvorfor vi ser, at den *berettende* fremstillingsform integreres på forskellig vis i næsten alle tekster. Da vi således vurderer, at tekster, der trækker på flere fremstillingsformer kan være mere komplekse, så har det den konsekvens, at flere af de udvalgte tekster i dette pensum i større grad *risikerer* at blive vurderet komplekse end andre teksttyper (fx en brugsanvisning).¹⁷

Element 2 og 3. Brug af eksempler

Tekster kan være forsynet med konkrete praksiseksempler, fx cases. Formålet er som regel at konkretisere og eksemplificere teoretiske begreber i sammenhængen. Da der i pædagoguddannelsen er et gennemgående krav om at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, afspejler det sig i en udstrakt brug af praksis-eksempler i litteraturen, der læses på uddannelsen. Det er i denne sammenhæng interessant at se på 1) om eksemplerne er klare og bidrager til forståelse af det givne begreb eller den givne teori (element 2) og 2) om eksemplet er relevant for pædagogfeltet¹⁸ (element 3). Der foretages et overordnet skøn af henholdsvis indhold og relevans. Mere generaliserende eksempler inddrages ikke i vurderingen. Fravær af eksempler vurderes omvendt ikke.

Element 4. Er overskrifterne indholdsmæssigt dækkende?

Det er relevant at se på, hvorvidt overskrifterne overordnet opsummerer indholdet af det tekstafrsnit, de er overskrift for, eller ej. Man kan også finde, at der mangler overskrifter, det vil sige, at teksten kunne have været brudt ned i flere indholdsmæssigt adskilte dele. Hvis teksten ingen overskrifter har overhovedet, men *har* emne- eller temamæssigt adskilte niveauer, vil overskrifterne mangle til at signalere dette. Og hvis teksten i øvrigt har overskrifter, men der åbenlyst mangler underoverskrifter i udvalgte tekstdele, vil læseren forvirres over skift i indhold.

Element 5. Metakommunikation

Metakommunikation definerer vi som tekststeder, hvor teksten peger på sig selv. Tekster har som regel metakommunikative bemærkninger til læseren, og sådanne bemærkninger fortæller, som en slags vejlskilte, læseren, hvad han har fået at vide, og hvor læsningen videre bærer hen. Metakommunikationen bidrager derfor til at læseren kan holde styr på tekstens disposition og argumentation.

- Eks. 1. Hvordan kultur, kulturtræk og kulturforskelle i det hele taget italesættes behandles i næste afsnit, mens diskussionen af hvilke implikationer det har for det fremherskende syn på etniske minoritetsbørns integration i en fælles "Vi-kultur" i daginstitutionen behandles i sidste afsnit. (Moldenhawer, 2002, s. 150)

¹⁷ I teksttyper som fx videnskabelige artikler kan de skiftende fremstillingsformer være veletablerede gennem strukturen: fra beskrivende dele (definerende) til forklarende (analyserende og fortolkende), diskuterende og eventuelt anvisende dele.

¹⁸ Bemærk, at dette felt er bredt: fra daginstitutioner inden for normalområdet til særlige institutioner inden for specialpædagogiske sammenhænge med brugere i alle aldre og fra praksisfelt til organisationsniveau.

Vi ser således på, om der er metakommunikation, der tilkendegiver, hvad afsnittets eller tekstens funktion er eller var, i eller på tværs af tekstens større afsnit markeret med overskrifter. Metakommunikation finder også sted på sætningsniveau og i mindre afsnit. Fx kan metakommunikation på sætningsniveau være ordnende adverbialer, som fx ”for det første...” og ”for det andet”, og det kan være tekstens kohæsive bånd, fx ”derimod...”. Fravær af metakommunikation *kan* betyde at læseren får svært ved at orientere sig i teksten.

Element 6 og 7. Grafiske modellers funktion og kvalitet

Modeller eller andre grafiske fremstillinger kan ofte tjene det formål enten at opsummere langtekst eller tydeliggøre eller visualisere komplekse sammenhænge, der er beskrevet i teksten (hvor eksempler specificerer og *konkretiserer inden for et bestemt felt*). For at vurdere hvordan de grafiske modeller anvendes, er det væsentligt at se på den funktion, modellerne har i teksten, og hvilken kvalitet de har. Hvis en model blot optræder i teksten og ikke integreres videre, skal læseren selv udlede hvad modellens funktion og indhold er. Modellen kan således være nævnt (fx ”se figur 1”) eller udfoldet (”figur 1 viser hvordan...”) osv.

Endvidere ser vi på modellernes kompleksitet. Modeller er ofte det element, en studerende eller en underviser vil huske eller bruge fra en tekst – som en sammentrængning af fx kompleks teori – derfor er det interessant at se på om modellen er overskuelig og enkel.

Element 8. Illustrationer og fotos

Illustrationer eller fotos kan ikke umiddelbart vurderes på samme måde som grafiske modeller. Illustrationer og fotos kan variere mellem at illustrere komplekse begrebssammenhænge (på samme måde som grafiske modeller), illustrere en konkret situation (fx barn og pædagog i en situation) og til at være af mere symbolsk karakter (fx en solsikke eller en eventyrfigur, fx Klodshans). Vi vælger at vurdere, hvorvidt de tilstedeværende illustrationer og fotos understøtter tekstens indhold eller ej, og vi betragter det som en komplicerende faktor, hvis de ikke gør.

Element 9. Punkttopstilling, nummerering osv.

Hvis teksten har punkttopstillinger, er det som regel for at skabe overblik over tekstens indhold eller for at fremhæve centrale pointer. Det er derfor relevant at vurdere, om opstillingerne fungerer klart og præcist med henblik på enten at fremhæve indhold eller angive tekststrukturer. Det er i den forbindelse relevant at se på om punkttopstillingerne glider uproblematisk ind i den omgivende sætningsstruktur, og om punkterne i en punkttopstilling er parallelle i semantisk og syntaktisk henseende.

3.2.2. Sætningsniveau

Generel definition

Rækken af ord fra stort begyndelsesbogstav til første større pausetegn¹⁹ kalder vi generelt *periode*, mens *sætning* dækker både de simpleste grammatiske sætninger (neksus),²⁰ fyldigere

¹⁹ Punktum, spørgsmålstegn, udråbstegn o. lign.

sætninger og ufuldstændige sætninger.²¹ Når vi skelner mellem periodens dele, benytter vi termerne *helsætninger* og *ledsætninger* og *indskud*.

Element 10. Periodelængde

Lange perioder *kan* resultere i sværere tilgængelige tekster, men gør det ikke nødvendigvis. Vi tillader os at antage, at meget lange perioder generelt mindsker tilgængeligheden, idet sammenhængen mellem sætningens led kan *risikere* at blive uklar.²² Er en tekst omvendt præget af korte perioder, kan det være symptom på, at tekstens informationer ikke kædes sammen, eller at tekstens emner ikke udvikles. Periodernes længde er *ikke* et simpelt mål for tekstens tilgængelighed, og det er derfor fornuftigt at sammenholde variationen i periodelængde med de øvrige elementer, der inddrages på dette niveau. Det er også dumdrigt at sætte antal af ord på lange perioder, men vi gør det her for at fastsætte et gennemskueligt udgangspunkt. Skønnet *er* subjektivt, men vi karakteriserer perioder over 30 ord som lange.²³

Element 11. Ledsætningsindeks

Ved ledsætningsindeks forstås graden af indlejrede sætninger i perioden. I helt almindelige perioder ser man tit sætninger med to eller flere ledsætninger ud over helsætningen. Og ofte kan en eller flere af ledsætningerne være sideordnede. Tekster, der går over anden grad (det vil sige har mere end to ledsætninger, der er underordnet hinanden), er komplekse. I det følgende ses et eksempel på en periode hvor der går ned til 3. grad, og hvor vi mener strukturen bliver kompleks:

- Eks. 2. Er det virkeligt nødvendigt med det store, tunge uddannelsessystem, hvis vi ønsker en kompetent befolkning?
– [0. grad] **lyder** et andet provokerende spørgsmål, [1. grad:] der endog kan udbygges med et tillægsspørgsmål om, [2. grad:] hvorvidt det stadig primært fagligt strukturerede uddannelsessystem i virkeligheden er en sikkerhedspolitisk snarere end en egentlig uddannelsespolitisk foranstaltning, [3. grad:] der med sin træghed forhindrer det totale kulturelle opbrud, og således sikrer samfundets beståen. (Moldenhawer 2002, s. 83).

Sideordninger tæller ikke med. Indskud eller appositioner betragter vi derimod som en slags ledsætninger, der tilføjer et niveau:

- Eks. 3. Man kan, [indskud:] supplerende til publikum som fjerde element i kvadrologien [indskud slut], tale om det barn, [grad 1:] der udfylder den passive rolle, [indskud:] statisten [indskud slut], [grad 2] som på tilsvarende måde som publikummet er placeret uden for legerummets forhandlingsfelt (Andersen & Kampmann 1996, s. 101)

²⁰ Neksus står for 'den nøgne sætning' og beskriver verbal og subjekt *eller* imperativ: *Jeg skriver* eller *Skriv!*

²¹ Fx ellipser, sætningsemner eller øvrige sætninger uden en fuldstændig neksus.

²² Der kan findes mange undtagelser, ligesom det kan diskuteres, hvor stor rolle punktummer fx spiller.

²³ Og perioder under 15 ord kunne være korte. I vores analyser har vi fundet flere sætninger med fx lige over 20 ord, der også oplevedes lange, men så bestod de som regel også af fx lange ord, mange fagord eller flere sætningsniveauer. Det vil således være indirekte indeholdt i de andre elementer, vi inddrager i analyserne.

Endelig finder vi, at det er en komplicerende faktor, hvis der i perioderne går både op og ned i niveau (og ikke nødvendigvis under grad 2), eller hvis der er *mange* sideordnede led. Se fx følgende eksempel, hvor der både er sideordnede led, opremsninger og bevægelse op og ned i niveau:

- Eks. 4. Der er adskillige eksempler fra de institutioner, [ned] vi har været i, [op igen:] på sådanne koncentrerede og engagerede forsøg fra de mindste på at aflure de større børns leg, [opremsninger:] deres måder at forhandle, de koder de følger og overholder osv., [opremsning slut] ligesom der er eksempler på, [ned] at de efter bedste evne forsøger at opfylde de krav, [ned] der stilles for selv at blive ”forfremmet” fra at stå udenfor til mere og mere at være placeret på ”sidelinjen”, [ned - 1.sideordnede ledsætning:] hvor de momentvis er med til og er en del af legerummets udfyldelse, [2. sideordnede ledsætning:] momentvis stadig glider uden for rollelisten og genindtager deres plads som rene iagttagere. (Andersen & Kampmann, 1996 s. 105)

Element 12. Ufuldstændige sætninger

Der kan forekomme ufuldstændige sætninger i tekster. Det vil sige sætninger uden et finit verballed eller ledsætninger, der står alene. Sådanne sætninger (eller perioder) optræder ofte som en tilføjelse til det foregående udsagn. Det volder ikke nødvendigvis problemer, men det kræver, at læseren selv finder det relevante verbum fra den tidligere periode. Se følgende eksempel (den ufuldstændige sætning starter fra ”I hvert fald”):

- Eks. 5. Hvis børnene ikke støder på de nyere billedbøger i dagtilbuddene, vil det for de fleste børns vedkommende betyde, at de slet ikke kommer til at stifte bekendtskab med dem. I hvert fald ikke før i skolen, hvor den nyere litteratur, herunder de nyere eksperimenterende billedbøger, synes lidt bedre repræsenteret. (Bogh 2007, side 105)

Element 13. Forvægt

Man antager generelt, at perioder med stor forvægt (det vil sige mange ord i forfeltet) er mindre tilgængelige, og dette træk er med til at skabe såkaldt *syntetisk* sprogbrug.²⁴ For at se på sætningsvægt (egentlig periodevægt), ser man på, hvornår det første finitte verbal, det vil sige det første tidsbøjede udsagnsord, optræder i helsætningen. Alle led forud befinder sig i sætningens forfelt.²⁵ I de næste to eksempler står det finitte verbal med fed og alt foran står i det såkaldte forfelt. I det andet eksempel er forfeltet fyldt af et langt nominalt led med *undersøgelser* som kerne:

- Eks. 6. *Undersøgelser* **har** vist at layout påvirker tilgængeligheden.

- Eks. 7. En lang række validt udførte, amerikanske og engelske undersøgelser fra perioden mellem 2001-2004 **har** vist at layout påvirker tilgængeligheden.

²⁴ Et eksempel på en sprogbrug med stor forvægt er fx kancelli-sprog, der ses i lovtekster og andre juridiske dokumenter.

²⁵ Sætningsskemaet: helsætninger [*F vna VNA*], ledsætninger [*F nav VNA*]. Forfeltet kaldes også *tema* eller *sætningsspids*.

Forfeltet kan også blive stort, hvis der befinder sig en eller flere ledsætninger i forfeltet:

- Eks. 8. Idet samtlige eksperimenter pegede på at layoutet påvirker tilgængeligheden, er det relevant at beskæftige sig med emnet.

Forfeltet har ofte den funktion at fremhæve et bestemt indhold. Enten viser det bagud til de forudgående sætninger, eller også præsenteres ny information, der således fremhæves, men vi antager, at det er en komplicerende faktor, hvis det er et gennemgående træk, at der er *langt* til første finitte verbal i helsætningen, og der således opstår mange sætninger med forvægtskonstruktion. Vi definerer 'langt' til syv ord eller derover.²⁶

Element 14. Diatese

Diatese er et udtryk, der dækker over verbernes form som henholdsvis aktive og passive, fx henholdsvis *man analyserer* (aktiv), og *der analyseres* eller *der blev analyseret* (begge passiv). Brug af passiv-konstruktioner regnes normalt som en komplicerende faktor, fordi læseren selv skal finde det logiske subjekt for verbet enten fra den foregående sætning eller fra konteksten generelt. Se de følgende to eksempler:

- Eks. 9. Ikke desto mindre **beskrives** arbejdet med etniske minoritetsbørn som... (Moldenhawer 2002, s. 147)
- Eks. 10. I dokumenter **skrevet** to år efter er den kulturelle side ved minoritetsbørnenes udvikling gledet ud til fordel... (Moldenhawer 2002, s. 149)

Element 15. Referenter

Pronominer bruges til forskellige, men indbyrdes sammenhængende formål: De økonomiserer med sproget, så vi ikke skal gentage ordene, de fokuserer på bestemt udvalgte informationer, og de skaber sammenhæng (når de fungerer) mellem informationerne og referer til forhold i og uden for teksten.²⁷ I vores vurdering fokuserer vi på, om referenterne bliver brugt *klart*. Oplever man i læsningen usikkerhed over for, hvad pronominerne viser tilbage til, anser vi det for en komplicerende faktor. Har vi fx et 'han', skal det være tydeligt, hvilken han-person der refereres til. Har vi et 'det', har ordet grammatisk set flere mulige referenter. 'Det' kan fx vise tilbage til et substantiv i singularis/neutrum i sætningen før, til en *hel* forudgående sætning eller til et forudgående afsnit. Endelig kan 'det' også være et foreløbigt subjekt og således vise fremad som i følgende eksempel:

- Eks. 11. Det, der ofte vanskeliggør en klar kategorisering, er en *sammenblanding af reaktionsmønstre*. (Tekstens egen kursivering) (Hansson uden år, s. 20)

²⁶ Akademiske tekster er ofte præget af lange nominale led, der således også kan optræde i forfeltet. Ventola (1996) viser netop, hvordan *genrekendskab* spiller ind på oplevelsen af tilgængelighed, det vil sige, at omfattende nominale led eller store forfelter kan *opleves* forskelligt.

²⁷ 'Uden for teksten' forstået som det komplekse af fænomener, tankesæt, personer og begreber, der stilles op i teksten.

Vores vurdering vil i pilotafprøvningen gå på en registrering af de tilfælde, hvor pronominet anvendes usikkert eller med fortolkningsproblematikker. Vi optæller på tre gange 350 ord tre forskellige steder i teksten, og antallet af uklare referencer i forhold til klare referencer på den optalte del, hvor *alle* referencer medtælles, opgøres.

3.2.3. Ordniveau

På dette niveau behandler vi følgende elementer.

- Nominaliseringer
- Informationstæthed/IRate

Element 16. Nominaliseringer

Man omtaler traditionelt brugen af nominaliseringer (subjekter dannet af verbaler, fx *reference*) som en særdeles effektiv og helt normal måde at 'pakke' sproget på eller skabe syntese. Med pakning eller syntese økonomiserer skribenten med sproget, og det kan være hensigtsmæssigt, for at tekster ikke bliver for lange. En omfattende brug af nominaliseringer gør imidlertid tekster meget kompakte, og nominaliseringerne er krævende for læseren. Nominaliseringer er en gruppe substantiver (navneord) dannet af afledninger, og udgøres fx af:²⁸

Verbalsubstantiver (Nomina actionis): *betaling, afskedigelse, roderi, skulen, råb, voldtægt.*

Adjektiv-substantiver (nomina qualitatis): *svaghed, styrke, intelligens, galskab, visdom*

Nomina agentis: *læser, lærer, kontrollør, censor, begynder.*

Endvidere tilføjer *Gyldendals Store Danske Encyklopædi*²⁹ også infinitiver³⁰ som en syntaktisk nominalisering, fx: *at spille fodbold er sjovt.*

I vores analyse har vi medtaget verbalsubstantiverne og adjektiv-substantiverne og i mere begrænset omfang nomina agentis, og ikke infinitiverne.³¹ Brugen af nominaliseringer er helt almindeligt forekommende i tekster,³² og under optællingen kan man få den oplevelse, at de ikke er komplekse. Imidlertid fastholder vi, at brugen af nominaliseringer generelt stiller højere krav til læseren om at pakke sætningens informationer ud og 'optø de frosne processer' (jf. Ventola 1996), og at en udbredt brug af verbalsubstantiver fører til mere abstrakte tekster (jf. Galberg-Jakobsen & Skyum Nielsen 1996, s. 134). Vi har skønmæssigt fastsat, at under 0,8 nominalisering pr. periode er upåfaldende.³³

²⁸ Her jf. Hansen 1992, 3. udg., s. 34.

²⁹ http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Morfologi_og_syntaks/Nominalisering, juni 2009.

³⁰ At-formen af verber.

³¹ I få af teksterne komprimerede infinitiv-konstruktioner dog information og kunne være talt med.

³² I et vist omfang anvendes nominaliseringer også som semantiske referencer, men det går vi heller ikke videre med.

³³ En mere grundig diskussion af nominaliseringer og deres kompleksitet kan læses i rapporten 'Udredning af de faktiske læsekrav på pædagoguddannelsen på et udvalgt seminarium. Projekt 1: *Studieteksternes sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed* – del I, analyseapparat. (Arnbak, Gandil & Hauerberg Olsen, 2009). Denne kan rekvireres fra Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte.

Element 17. Informationstæthed, lRate

Traditionelt set har man ofte beskæftiget sig med *lix* (Bjørnssons *läsbarhetsindex*) som udtryk for en teksts sværhedsgrad (jf. Hansen 1993).³⁴ Lix består af en sammenhæng mellem sætningslængde og lange ord. Jo højere lixtal, jo sværere tilgængelig tekst. Hansen (1993) påpeger imidlertid ”at lixen kun måler et symptom, ikke selve tekstens fejl eller fortrin.” (Hansen 1993, p. 72). Og Hansen peger netop på, at de lange ord, som optællingen baseres på, ikke nødvendigvis alle er svære, og at der blandt korte ord kan findes vanskeligere ord. *Lix* eller det tilsvarende engelske FOG-index (*'tåge'-index*, jf. Ellis & Hoplins i Ventola 1996) vil derfor ikke blive anvendt her.

Vi valgte derfor i stedet at bruge et mål for informationstæthed i vores analyser i pilotafprøvningsen. Informationstæthed måler forholdet mellem *leksikalske* og *grammatiske* ord og frekvensen af de leksikalske ord inden for en sætning, ud fra en betragtning om, at jo flere leksikalske ord (indholdsord), vi har inden for en sætning, jo større informationstæthed finder vi, og desto vanskeligere en tekst har vi med at gøre. Leksikalske ord, det vil sige indholdsord, er fx verbalerne (el. processerne), nominalerne (el. deltagerne), adverbierne (el. omstændigheder) og tillægsord (el. attributterne),³⁵ mens de grammatiske ord fx er konjunktioner og pronominer.

Med en analyse af informationstæthed får vi således et mål for, hvor informationstæt teksten er. Det giver mulighed for at sammenligne resultaterne med et *normalkorpus*, som angiver informationstætheden af tekster, der er målrettet bestemte brugergrupper. I denne analyse har vi valgt brugergruppen: den nyuddannede student. Det er dog ikke nødvendigvis alle studerende på en pædagoguddannelse, der har en gymnasial uddannelse bag sig.³⁶ Det vil sige, at den brugergruppe, vi har valgt at sammenligne med, måske ikke helt modsvarer alle pædagogstuderende. Således antager vi, at fortolkningen af de foreliggende analyser af teksternes informationstæthed i forhold til den definerede *normallæser* skal justeres i forhold til de faktiske pædagogstuderende.³⁷

De udvalgte teksters informationstæthed sammenlignes med to referencekorpuser som afspejler den udvalgte normallæseres typiske ordforråd, hvorved vi kan få et skøn af forekomsten af specifikke fagord og andre mindre frekvente ord i de udvalgte pensumtekster i forhold til et normalpensum. Det vil sige, at vi kan få et mål for normallæserens oplevelse af teksternes informationstæthed.

³⁴ Til beregning af lix: Først tælles tekstens samlede antal ord, dernæst antal lange ord (over 6-7 tegn). Så udregnes de sværes ord procentandel af det samlede antal ord. Herefter optælles tekstens antal sætninger, og det regnes ud, hvor mange ord i alt der er pr. sætning. Procenten af lange ord lægges sammen med antallet af ord pr. sætning. Lix over 55: meget svær, lix under 24 meget let. (Jf. Hansen 1993, s. 70).

³⁵ Gengivelsen af forholdet mellem funktion (fx proces) og klasse (her verbal gruppe) fra Ventola 1996, p. 177.

³⁶ Men i stedet en pædagogisk grunduddannelse (PGU'en) eller en anden ungdomsuddannelse eller erhvervsuddannelse.

³⁷ En grundig redegørelse for metoden kan læses i rapporten Arnbak, Gandil & 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.

Scoren for teksternes informationstæthed er inddelt i niveauer så det er brugbart i vores analyse. Således svarer scoren 100 til den absolut informationsrige tekst (dvs. den hvor ethvert indgående ord kun findes 1 gang i den samlede tekstmængde af teksten selv og hele baggrundskorpus K).³⁸

IRate	Tekstens informationstæthed	Teksttype (eksempler)
100	<i>Teoretisk maksimum</i>	Lutter aldrig-før-sete ord
90-100	Ekstrem	Meget kompakt fagtekst, formelsprog
80-90	Meget stor	Kompakt fagtekst, tekst særligt rig på IAB
70-80	Stor	Fagtekst, tekst rig på IAB
60-70	Middel	Hverdagstekst, email, alm. skønlitteratur
50-60	Lille	Børnetekst, let email, alm. talesprog
30-50	Meget lille	Simpelt børnesprog, næsten ingen indholdsord
19.3	<i>Teoretisk minimum</i>	Tekst kun bestående af det hyppigste ord i K

IAB = ikke-almene begreber _termer som forekommer sjældent eller aldrig i baggrundskorpus K (og dermed i den almindelige danskers teksthverdag). *Teoretisk minimum* er en funktion af det valgte baggrundskorpus K; værdien 19.3 gælder med de aktuelle valg af K for en tekst bestående af ordet "i".

3.2.4. Pilotafprøvning af analyseapparatet til udredning af studieteksternes tilgængelighed

Det ovenfor beskrevne redskab til udredning af studieteksters sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed er pilotafprøvet på studietekster fra udvalgte fag på 2. og 5. semester på Københavns Pædagogseminarium. Resultaterne af pilotafprøvningen kan læses i del 2 af rapporten 'Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium' (Arnbak & Gandil 2010).

³⁸ Analysen af informationstæthed er foretaget af lingvisten Peter Juel Henriksen. I Juel Henriksens analyseapparat er der taget højde for gentagelser af ord, således at frekvensen falder, når et ord gentages. Ordene opgøres dog ikke i deres grundform, men kun i deres forekomst i studieteksten, hvilket fx betyder, at "autoritetspositionen" og "autoritetsposition" analyseres som to forskellige ord. En forbedret udgave af apparatet ville udligne disse forskelle, jf. Juel Henriksens egne bemærkninger til forbedringsmuligheder.

4. En udredning af studieteksternes og skriveopgavernes funktion i undervisningen undersøgt med en logbog

4.1. Den faktiske brug af studieteksterne i fagundervisningen

Mange studerende oplever, at det er meget krævende selvstændigt at læse studieteksterne og forstå og huske indholdet godt nok til, at de kan bruge tekstens informationer i faglige sammenhænge. Der kan være forskellige årsager til, at den studerende oplever læsarbejdet som krævende. Et udsnit af de studerende på pædagogseminarierne har problemer med at læse og forstå studieteksterne, fordi de har utilstrækkelige ordlæsefærdigheder (afkodningsfærdigheder). Har den studerende ikke effektive afkodningsfærdigheder, vil han eller hun bruge alt for meget af sin kognitive energi på at identificere tekstens centrale ord og begreber, og den studerende får derfor ikke i tilstrækkelig grad sammenhæng i og overblik over tekstens udsagn. Hvis en studerende har den form for læsevanskeligheder, skal han eller hun have rådighed over effektive kompensatoriske hjælpemidler og læseundervisning, hvis vedkommende skal have mulighed for at gennemføre sin uddannelse på lige fod med andre studerende.

Studerende kan også have svært ved at læse studieteksterne, fordi de ikke er vant til at læse fagbøger og derfor ikke er bekendt med abstrakte fagord og begreber (fagteksternes sproglige niveau), fagteksters syntaks og deres særlige struktur. Sådanne læsevanskeligheder afhjælpes især ved, at den studerende får erfaring med læsning af studietekster. Og netop i denne sammenhæng spiller den faktiske brug af studieteksterne i undervisningen og dermed læsningen af teksterne en væsentlig rolle. Hvis læseopgaven er alt for krævende, vil den studerende sandsynligvis opleve nederlag og blive demotiveret i forhold til at læse fagets tekster.

Den studerendes indsigt i faget er selvfølgelig ikke baseret på selvstændig læsning alene. Underviseren i faget vil ofte fungere som et bindeled mellem fagteksten og de studerende. Hvis underviseren er bevidst om, at en eller flere fagtekster er særligt krævende at læse, kan han eller hun afhjælpe de studerendes forståelsesproblemer ved at introducere tekstens problemstillinger før læsningen af studieteksterne og ved i sin undervisning at fokusere på eller gennemgå tekstens centrale elementer. Det er derfor relevant at kortlægge, hvordan fagets tekster bruges i undervisningen, i hvor høj grad de studerende selvstændigt skal tilegne sig ny viden gennem læsning af fagets tekster, og i hvilken grad de studerende hjælpes til en forståelse af tekstens centrale problemstillinger.

4.2. Logbogen som registreringsmetode

En udredning af den faktiske brug af fagteksterne i undervisningen vil ideelt set kræve en observation af undervisningen med en registrering af underviserers og de studerendes interaktion med fagets tekster og de skriveopgaver, der er knyttet hertil. Da dette ville være en særdeles tidskrævende og dyr løsning, valgte vi i pilotafprøvningen at kortlægge den faktiske brug af studieteksterne i fagundervisningen gennem en struktureret logbog til underviseren. Med logbogen er der således tale om en mere indirekte udredning af fagteksternes funktion i undervis-

ningen, hvor observationspunkterne er fastlagt på forhånd. Kontakt til undervisere på pædagogseminariet tydeliggjorde, at gennemførelsen af dette delprojekt forudsatte, at underviserne ikke selv skulle udfærdige skriftlige svar, men blot afkrydse den eller de muligheder, der dækkede teksternes funktion i undervisningen. Vi udviklede derfor en struktureret logbog med en række valgmuligheder underviseren blot skulle afkrydse, og som ikke krævede længere selvstændigt udformede svar eller betragtninger, men gav mulighed for kommentarer.

4.3. Logbogens elementer

4.3.1. Logbogens formål

Logbogen har til formål at synliggøre, hvordan studieteksterne indgår i fagets undervisning, og hensigten er, at undervisernes udfyldninger i logbogen skal bidrage til at synliggøre de faktiske krav, de studerende er stillet over for i hverdagens læsarbejde, således at SU³⁹ mere præcist kan støtte og vejlede ordblinde studerende om læse- og skrivearbejdet på uddannelsen. Effekten af denne vejledning fra SU er, at den ordblinde studerende bedre skal kunne overskue og dermed planlægge sit læse- og skrivearbejde på studiet og søge den nødvendige vejledning og støtte hos underviserne, således at flere ordblinde studerende bliver i stand til at gennemføre deres studium. Formålet er endvidere tillige at øge undervisernes bevidsthed om de faktiske læse- og skrivekrav i faget og dermed også bidrage til at udvikle deres viden om, hvordan man som underviser også generelt kan støtte de studerendes udbytte af den faglige læsning og især kan afhjælpe læsesvage studerendes vanskeligheder med at tilegne sig viden gennem selvstændig læsning i faget.

Se logbogen i bilag 3. I det følgende refereres til punkterne i logbogen.

4.3.2. Data om underviser, hold og dato

Underviser udfylder oplysninger om fag, hold og dato for undervisningsgangen (punkterne 1, 2).

4.3.3. Studietekster til undervisningen

Efter hver undervisningsgang udfylder underviseren logbogen. I logbogen registrerer underviseren de tekster, der er benyttet i dagens emne (punkt 3), og hvilken funktion de har haft i hans eller hendes undervisning og de studerendes arbejde med faget (se 4.3.5. nedenfor). Formålet er at undersøge, hvordan fagets tekster anvendes i undervisningen i det pågældende fag (af en bestemt underviser) og dermed i de studerende videnstilegnelse. I logbogen er der fokus på, hvor selvstændigt de studerende forventes at læse sig til ny viden i studieteksterne. Vi undersøger ydermere, om der kan registreres en sammenhæng mellem teksternes tilgængelighed (afdækket i en særskilt analyse, se del 2 af rapporten 'En pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium', Arnbak & Gandil 2010) og undervisers og de studerendes vurdering af tekstens sværhedsgrad, og endelig undersøger vi, om der er en sammenhæng mellem tekstens tilgængelighed og den måde, underviseren benytter dem på i sin undervisning, fx om underviseren oftere gennemgår og forklarer tekstens indhold i sin undervisning, når der læses svære tekster.

³⁹ SU, dvs. Statens Styrelse for Uddannelsesstøtte, som udredningen foretages for.

Nedenfor gennemgås hver komponent i logbogen. Logbogen kan ses i sin helhed i bilag 3.

4.3.4. Studieteksternes tilgængelighed

I logbogen skal underviseren anføre, hvor svært han eller hun tror det vil være for de studerende at læse og forstå de fagtekster, der bruges i undervisningen (punkt 4). Underviseren markerer sin vurdering af tekstens tilgængelighed på en 6-trins skala (fra let til svær). Formålet med underviserens angivelse af tekstens sværhedsgrad har været at supplere vores tidligere analyses⁴⁰ resultater med underviseres vurdering, samt at kunne undersøge om undervisere tog højde for teksternes tilgængelighed i sin undervisningspraksis (fx ved at udlevere en 'læsevejledning' før de studerendes læsning af teksten).

4.3.5. Tekstens funktion i fagundervisningen

Lærebøger og fagtekster udgør en af flere forskellige informationskilder, som undervisere kan gøre brug af i deres planlægning af et undervisningsforløb. Og underviseren vælger i denne sammenhæng, hvilken funktion fagets tekster har i de studerendes videnstilegnelse:

- Behandler fagteksten emner og informationer, der er en del af pensum?
- Behandler fagteksten baggrundsviden, der er relevant for de problemstillinger, der behandles i faget?
- Behandler fagteksten en dagsaktuel problemstilling, som har relevans for fagets indhold og metoder?

De studerendes behov for at kunne læse fagteksten med udbytte er klart relateret til tekstens funktion i faget og til, hvor central fagtekstens indhold er for fagets kerneviden (pensum). Vi har derfor valgt at kortlægge studieteksternes funktion i forhold til fagets pensum (punkt 5).

4.3.6. Underviseres brug af teksten i undervisningen

De fleste studerende vil på en kortere eller mellemlang uddannelse opleve, at studieteksterne er relativt komplekse i deres struktur og krævende i deres sproglige abstraktionsniveau. Mange studerende vil derfor have brug for 'at blive taget ved hånden' af underviseren i deres faglige læsning. I logbogen undersøger vi derfor underviseres brug af teksten i undervisningen. Vi ser således på,

- om underviser gennemgår tekstens centrale elementer,
- om underviserer i stedet for at gennemgå teksten vælger at diskutere udvalgte problemstillinger i teksten, men udpeger hvor disse problemstillinger behandles i teksten, eller
- om underviser diskuterer udvalgte problemstillinger uden at relatere dem direkte til tekstens behandling af emnet.

Når en underviser gennemgår studietekstens indhold eller diskuterer udvalgte problemstillinger i teksten med de studerende, får de studerende mulighed for at etablere en overordnet forståelse af fagtekstens centrale elementer. Det støtter således de studerendes forståelse af fagets tekster at fagtekstens centrale elementer tages op og behandles i undervisningen (punkt 6).

⁴⁰ Analysen af de femten udvalgte studieteksters indholdsmæssige og sproglige tilgængelighed, som kan ses i rapporten 'Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium' (Arnbak og Gandil, 2010).

4.3.7. Oplæg fra de studerende og gruppearbejder om studieteksternes indhold

I fagundervisningen på en uddannelse indgår forskellige undervisningsformer, fx forelæsning, oplæg fra de studerende og gruppearbejder. I oplæg og gruppearbejder forberedt på stedet eller på forhånd forventes de studerende i højere grad end i traditionel klasseundervisning at tilegne sig tekstens indhold gennem selvstændig læsning, og de studerende vil ofte efterfølgende skulle bruge tekstens informationer i løsningen af forskellige arbejdsopgaver eller diskussioner. Det giver både mulighed for en bearbejdning af tekstens informationer under vejledning af andre studerende og måske ved underviserens tilstedeværelse, men det stiller også højere krav til den forudgående videnstilegnelse og læsefærdigheder. Ofte vil en gruppe skulle fremlægge resultatet af deres arbejde for resten af holdet, og nogle gange vil en gruppe skulle arbejde selvstændigt med specifikke tekster og fremlægge deres arbejde for holdet, som ikke har læst disse tekster. Har de studerende ikke selv læst de andre gruppers tekster, afhænger deres forståelse i høj grad af, hvor godt gruppen fremlægger tekstens problemstillinger. Vi undersøger derfor også, hvordan grupper anvender de tekster, de har arbejdet med i deres fremlæggelser, og hvor nær sammenhæng, der er mellem tekstens indhold og gruppens fremlæggelse af den faglige problemstilling (punkt 7 og punkt 9 i logbogen). Videre har vi også spurgt om, hvilke lærerinstruktioner der har været til gruppearbejderne. Dermed får man et billede af, på hvilken måde underviseren har understøttet de studerendes læsning af de pågældende tekster.

Oplæg har vi defineret som de præsentationsopgaver studerende alene eller i grupper bliver sat til at forberede til en undervisningsgang. Oplæg er altså forberedt på forhånd. Gruppearbejde er defineret som det arbejde med tekster eller andre problemstillinger, som studerende kan blive sat til at arbejde med i undervisningen. I vores observationer fremgik det, at et gruppearbejde måske ikke kunne nås inden for undervisningens tidsramme, og at de studerende derfor blev sat til at fortsætte med arbejdet efter undervisningen og fremlægge næste gang. Hvis det har været tilfældet, vil sådanne gruppearbejder måske blive registreret som oplæg i logbogens efterfølgende undervisningsgang, men det har ingen betydning.

4.3.8. Læsetekniske hjælpemidler til fagets tekster

De studerende styrkes også i deres selvstændige læsning, hvis de får en faglig introduktion til studieteksternes indhold og centrale problemstillinger, *før* de selv skal læse teksten. Det havde derfor været oplagt at afdække, om underviserne udpeger tekstens centrale problemstillinger for de studerende, før de selv skal læse teksten, eller giver andre former for mundtlig læsevejledning. Dette er ikke undersøgt, bl.a. fordi der er flere undervisere på en række fag som skiftes til at undervise, og sammenhængen i undervisningen fra gang til gang derfor ikke er så tydelig. Vores vurdering kommer derfor til at bero en del på den ovenfor beskrevne brug af teksten i undervisningen. Vi har imidlertid også spurgt ind til, om der har været nogen former for oversigter over undervisningens indhold, som de studerende har fået udleveret forud for undervisningen (punkt 8). De studerendes udbytte af den faglige læsning støttes således også af, at underviseren udleverer oversigter over undervisningens indhold (fx power point præsentationer eller overheads), diskussionspunkter eller spørgsmål til teksten før undervisningen. Dermed får de studerende overblik over, hvilke problemstillinger underviseren vil fokusere på i undervisningen. Og det kan fungere som en slags læsevejledning for arbejdet med fagteksterne til den pågældende undervisningsgang. I logbogen undersøger vi derfor, om underviseren har udleveret læsetekniske hjælpemidler som power point, overheads eller spørgsmål *før*

undervisningsgangen, eller om underviseren udleverer sådanne oversigter *i* eller *efter* undervisningen. De to sidstnævnte støtter de studerendes hukommelse af undervisningens indhold – og supplerer måske bearbejdningen af det læste stof i undervisningssituationen – men det støtter ikke selve læsningen af fagets tekster.⁴¹ Vi har i nogen udstrækning fået udleveret nogle af disse konkrete papirer, men ved ikke præcis, hvilke undervisningsgange de relaterer sig til, eller hvornår de er udleveret. Vurderingen af hjælpemidler til undervisningen handler derfor alene om, hvorvidt og hvornår der har været udleveret noget eller ej (og det er primært det, der er leveret *forud* for undervisningen, der har vores interesse) og ikke karakteren af eventuelle materialer.

4.3.9. De studerendes skriveopgaver i forbindelse med fagundervisningen

Ikke alene læsekravet på et studium, men også kravet til de studerendes selvstændige skriftlige produktion sætter læsesvage studerende under pres. Mange studerende på korte og mellem lange uddannelser er uvante med at skrive fagtekster og har derfor svært ved at overholde konventioner om struktur, syntaks og det sproglige præcisionsniveau i fagtekster. Også i den løbende fagundervisning kan der indgå mindre skriftlige opgaver og herudover notattagning eller resumeer af dagens undervisning. Vi undersøger derfor i logbogen de faktiske skrivekrav, som er indlejret i fagundervisningen på pædagoguddannelsen (punkt 11 i logbogen). Denne udredning er således ikke helt parallel med udredningen af *undervisers* brug af læseteksterne i undervisningen, men afspejler snarere, hvilke ekstra skriveopgaver der ligger løbende i forbindelse med undervisningen. Udredningen giver også mulighed for at vurdere, om de studerende stilles over for skriftlige arbejder, der stiller krav til deres bearbejdning af læsestoffet.

4.3.10. Pilotafprøvning af logbogen

Logbogen er pilotafprøvet på 2. og 5. semester på pædagoguddannelsen på Københavns Pædagogseminarium. I forbindelse med pilotafprøvningen af logbogen som registreringsmetode har vi valgt også at udforme en logbog til de studerende, som udfyldes af et par af de studerende på holdet. Underviseren udvælger et par studerende, som følger undervisningen og er til stede hver undervisningsgang. På den måde har vi mulighed for at undersøge, om de studerende vurderer teksternes tilgængelighed, deres funktion i faget og underviserens brug af dem på samme måde, som underviseren gør. De studerendes udfyldning af logbogen fungerer således som en slags validering af underviserens angivelse af studieteksternes funktion i undervisningen og er ikke en del af det endelige materiale.

4.4. Supplement til logbog

I 2009 blev Københavns Pædagogseminarium lagt sammen med Gentofte Seminarium, hvilket medførte sammenlægninger af hold og en del ændringer i undervisertildelingen. Dette fik konsekvenser for vores pilotundersøgelse af den faktiske brug af studieteksterne i undervisningen, da nye undervisere ændrede helt eller delvist på pensum og anvendte andre tekster end dem, vi havde fået opgivet. Der forekom således, at pensum delvist bestod af andre tekst-

⁴¹ En underviser udtalte, at vedkommende nogen gange opfordrede de studerende til at læse teksterne efter undervisningen. Det ville betyde, at den studerende enten ikke kunne deltage ligeså kvalificeret i undervisningen, og hvis der var tale om genlæsning, ville det betyde ekstra store læsebyrder. Og det ville måske netop være de studerende med svagere læse-færdigheder, der ville have behovet for genlæsning.

er end dem, vi havde kategoriseret i delprojekt 1 og udvalgt til den sproglige og indholdsmæssige analyse af studieteksterne i delprojekt 2.⁴² Det betød også nogle huller i udfyldelsen af logbøgerne, idet nogle nye undervisere senere blev introduceret for vores projekt og ikke fra starten af undervisningsforløbene var bekendt med, at der skulle udfyldes logbøger. Da vi fik mulighed for at lave en række observationer af tre undervisningsgange, hvor nogle af de fagtekster, vi havde analyseret, var på programmet, valgte vi dette supplement til logbøgerne.⁴³ Det gjorde det muligt for os at se, hvordan de pågældende studietekster blev anvendt i undervisningen. Vi udførte selv observationerne, og de foregik i efterårssemestret 2009 på de to fag DKK og Pædagogik. Under observationerne benyttede vi lejligheden til at få tre hele hold til at vurdere sværhedsgraden af de tekster, der var på til den pågældende undervisning. Det gjorde vi ved at udlevere et ark, hvor undervisere og studerende kunne vurdere dagens læste tekster og uddybe vurderingen af tekstens sværhedsgrad. Som ved logbogen valgte vi et struktureret ark med mulighed for supplerende bemærkninger (dette ark ses i bilag 4). Resultatet af denne udredning kan læses i del 3 af rapporten 'Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium', Arnbak & Gandil 2010.

Ellers blev der i observationerne lagt vægt på, hvordan underviseren anvendte teksterne, hvilke hjælpemidler der blev anvendt, og om der var gruppearbejder eller oplæg. I det omfang vi kunne få oplyst, hvilke tekster der var på dagens program, havde vi selv læst eller genlæst dem.

⁴² Det var dog forventet, at der kunne være mindre udsving, men de udvalgte tekster til den sproglige og indholdsmæssige tilgængelighed var udvalgt på baggrund af, at de typisk ville finde anvendelse i undervisningen. Det er også tilfældet at pensum stemmer nogenlunde for de fire fag, hvad angår de udvalgte tekster (men ikke de fulde pensum), men for faget ISS stemte flertallet af tekster ikke overens, ligesom der i øvrigt heller ikke blev udvalgt studerende til at udfylde logbøger.

⁴³ Uheldigvis blev faget ISS heller ikke en del af observationerne, formentlig af samme årsager.

5. Materialets generaliserbarhed og nytteværdi

Som ovenfor omtalt er materialet til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på pædagoguddannelsen pilotafprøvet på Københavns Pædagogseminarium i 2008/2009. De vigtigste resultater af denne pilotafprøvning og en evaluering af materialets form og struktur kan læses i rapporten 'Pilotafprøvning af metode til udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på et pædagogseminarium' (Arnbak & Gandil, 2010).

Vores pilotafprøvning er baseret på studietekster og skriveopgaver, som har været en del af den faglige undervisning, som den udbydes på ét udvalgt pædagogseminarium. Når man laver en pilotafprøvning på ét udvalgt seminarium, er der altid en fare for, at de observerede læse- og skrivekrav er resultatet af det pågældende seminariums organisering af uddannelsen eller bestemte underviseres valg af studielitteratur. Vi ønsker derfor at undersøge, om vores udredning af de faktiske læse- og skrivekrav på den udvalgte pædagoguddannelse kan generaliseres til pædagoguddannelsen, således som den udbydes på andre pædagogseminarier. Det er derfor hensigten at sende de to rapporter til en række pædagogseminarier landet over for at få undervisernes reaktioner på vores observationer af pensums og skriveopgavernes omfang og art, studieteksternes tilgængelighed og den faktiske brug af disse i undervisningen.

Vi forventer, at kommentarer og reaktioner fra de udvalgte pædagogseminarier indikerer, at de observerede læse- og skrivekrav lader sig generalisere til pædagoguddannelser på andre seminarier, og at materialet derfor vil kunne anvendes i sps-vejledningen af læse- og skrivetsvage unge og voksne, som ønsker at gennemføre pædagoguddannelsen. Materialet vil bidrage til at tydeliggøre omfanget og arten af den støtte, den enkelte studerende har behov for i løbet af sin studietid for at kunne gennemføre uddannelsen. Materialet vil ligeledes kunne anvendes af undervisere på pædagoguddannelsen, der ønsker at planlægge og strukturere deres undervisning i fagene, så det bliver så let som muligt for de studerende at planlægge og gennemføre deres faglige læsning i hverdagens studiearbejde. Endelig vil materialet kunne anvendes af forlagsredaktører og forfattere, der skriver fag/lærebøger målrettet pædagoguddannelsens fag. Det er håbet, at forfattere og forlagsredaktører vil kunne lade sig inspirere til at udforme tekster, der 'går læsere i møde' med tydelige signaler om fremstillingens formål og tekstens centrale faglige problemstillinger og med forklaring af vigtige fagord og begreber i emnet, som tekstens behandler.

6. Referencer

Rapporter, der refereres til, som er indgået i projektet:

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

- Arnbak, E. (2003). *Faglig Læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal Uddannelse.
- Cabral, A.P (2008). *Reading and Writing in Higher Education: A Portuguese Case Study*. I *The Reading Matrix*, vol 8, 1 64-77.
- Carson, J.G., Chase, N.D., Gibson, S.U. & Hargrove, M.F. (1992). *Literacy Demands of the Undergraduate Curriculum I Reading Research and Instruction*, vol 31, 4 25-50.
- Cramer et al. (1996). *699 varme termer – leksikon til sprogkundskab*. Aarhus universitetsforlag.
- Elbro, C. & Nielsen, P. (1996). *Videregående læsning – processer, overblik og forståelse*. Dansk lærerforeningen
- Elbro, C. (2007) *Læsning og Læseundervisning* (2.udgave) Gyldendal Uddannelse.
- Galberg-Jakobsen, H. & Skyum-Nielsen, E. (1996). *Dansk sprog – en grundbog*. Schønberg.
- Gellert, A. (2007). *Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse*. *Viden om læsning*, nr. 2, oktober 2007.
- Harklau, L. (2001). *From High School to College: Student Perspectives on Literacy Practices*. I *Journal of Literacy Research*, vol 33, 1 33-70.
- Hansen, E. (1993, 2. udg). *Ping- og pampersprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E. (1992, 3.udg.) *Dæmonernes Port – støttemateriale til undervisningen i nydansk grammatik*. Hans Reitzels Forlag.
- Henrichsen, Peter Juel (2009). *Kvantitativ bestemmelse af informationstætheden i 15 danske Studietekster*. Slutrapport 3/4 2009.

- Hjørland, B. (1995). *Informationsvidenskabelige grundbegreber*. Elektronisk udgave baseret på 2. reviderede udgave,
http://www.db.dk/bh/Core%20Concepts%20in%20LIS/hj%C3%B8rland_informationsvidenskabelige.pdf
- Information Skills in Higher Education: A SCOUNL position paper* (downloaded juni 2008)
- Johns, A. (1997). *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*. Cambridge Applied Linguistics.
- Johns, A. (Red.). *Genre in the Classroom. Multiple perspectives*. (2002) London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information literacy in Higher Education: a Review and a Case Study. I *Studies in Higher Education*, vol 28, 3 335-352.
- Jørgensen, Henrik (2000, 3. udg.): *Indføring i dansk syntaks*. Århus universitet. Hentet november 2008: <http://www.hum.au.dk/engelsk/engsv/papers/joer00b.pdf>
- Knudsen, L (2003). *Læseforståelse og tekstgenrer*. København: Landsforeningen af Læsepædagoger. Læserapport 37.
- Lund, K. & Bertelsen, E. (2008). *Fra studieprøven til de videregående uddannelser*. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.
- Lonsdale, M., Dyson, M. & L. Reynolds. (2006). Reading in examination-type situations: the effects of text layout on performance. In: *Journal of Research in Reading, Vol. 29, 4, 2006*, pp. 433-453.
- Martin, J.R. & Veel, R. (1998). *Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Nielsen, P. (1990). *Informationstæthed og læsehastighed – en undersøgelse af forskelle mellem hurtige og langsomme læsere ved læsning af tekster på en computer-skærm i et bevægeligt tekstvindue med informationstæthedsstyret fremryknings-hastighed*. Specialeopgave, KUA.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2005, 2. udg.). *Den gode opgave*. Samfundslitteratur.
- Searle, J. & Behrens, K. (2004). *Academic literacies in Education: An Analysis of Literacy Requirements for First year Study in higher Education*. I *Conference Publications*, Australian Academic Press Pty. Ltd.
- Stray Jørgensen, P. (2000, 2. udg.). *Klart sprog – i opgaver på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.
- Studieordning 2007, Justeret august 2008, Pædagoguddannelsen København.
<http://www.kbhps.dk/>
- Ventola, Eija (1996). Packing and unpacking of information in Academic Texts. In: Ventola, E. & Mauranen, A. (eds.) *Academic writing. Intercultural and Textual Issues*, 153-194. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Den store danske Encyclopædi:
[www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Morfologi_og_syntaks/Nominalise](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Morfologi_og_syntaks/Nominalisering)
ring, hentet juni 2009.
- Jysk ordbog: <http://www.jyskordbog.dk/hjemmesider/boejning.html>. Hentet maj 2009.

7. Bilag

7.1 Blooms taksonomi (bilag 1)

Færdighed	Fremstillingsformer	Forklaring
3. Vurdere	<p>I visse tilfælde:</p> <ul style="list-style-type: none">• opstille ny teori• opstille løsningsmuligheder• foreslå retningslinjer• drage konsekvenser af• omdefinere <p>Som regel:</p> <ul style="list-style-type: none">• perspektivere• reflektere over• konkludere	<p>Videnstransformation</p> <ul style="list-style-type: none">• Komplekse fremstillingsformer der forudsætter mindre komplekse fremstillingsformer.• Kræver større færdigheder og selvstændighed.
2. Analysere + diskutere	<ul style="list-style-type: none">• fortolke• forklare• argumentere• sammenligne• klassificere• kategorisere• overføre• eksemplificere• definere• karakterisere• identificere	
1. Redegøre for	<ul style="list-style-type: none">• referere• registrere• parafrasere• berette• beskrive	<p>Vidensreferat</p> <ul style="list-style-type: none">• Enklere fremstillingsformer der ikke forudsætter beherskelse af andre fremstillingsformer.• Kræver begrænset færdighed og kan udføres ret mekanisk.

En bearbejdning af Blooms taksonomi relateret til forskellige skriveopgaver, inspireret af Rienecker & Stray Jørgensen 2005.

7.2 Teksttypernes særtræk (bilag 2)

Teksttyper	Formål med teksttypen	Typiske træk ved forskellige teksttyper	Ordvalg og sætningsstruktur
Berettende tekster	At genfortælle begivenheder med det formål at informere eller underholde	<ul style="list-style-type: none"> • en indledning • en beretning om begivenhederne i kronologisk rækkefølge • en afslutning 	<ul style="list-style-type: none"> - Datid - bindeord indikerer kronologisk rækkefølge - upersonligt sprog (man, de, folk) - få metaforer
Beskrivende tekster	At beskrive hvordan noget er (indrettet)	<ul style="list-style-type: none"> • en indledning og en klassificering • en beskrivelse af fænomenerne: <ul style="list-style-type: none"> - deres karakteristika - dele og deres funktion - værdier/adfærd/funktioner 	<ul style="list-style-type: none"> - Skrevet i nutid - Ikke-kronologiske bindeord (fx mens, som om, ligesom) - grupper eller mængder - udsagnsord: er, har, gør, får
Forklarende tekster	At forklare processer i fx biologiske eller sociale fænomener	<ul style="list-style-type: none"> • et indledende udsagn, der introducerer emnet • en række logiske trin, der forklarer, hvordan eller hvorfor noget sker – dette fortsætter til forløbet er afsluttet 	<ul style="list-style-type: none"> - Skrevet i nutid - årsagsbindeord, ikke-kronologiske bindeord - grupper eller mængder - udsagnsord: er, har, gør, får
Instruerende tekster	At beskrive hvordan noget skal udføres gennem en række sekventielle trin	<ul style="list-style-type: none"> • et udsagn om hvad endemålet er • en liste med materialer/udstyr • en række trin for at nå målet • ofte en illustration eller et Diagram 	<ul style="list-style-type: none"> - Skrevet i nutid/bydemåde - kronologisk rækkefølge - handleverber (fx kog, beregn, skriv, læs)

Overtalende tekster	At være fortaler for bestemte synspunkter eller argumenter	<ul style="list-style-type: none"> • et indledende udsagn (budskabet) • argumenterne for • argumenter imod • opsummering og gentagelse af 'budskabet' 	<ul style="list-style-type: none"> - Skrevet i nutid - generelle formuleringer (man, folk, de) - logiske, snarere end kronologiske bindeord
Diskuterende tekster	At præsentere nogle argumenter eller synspunkter, før man når til en konklusion baseret på disse	<ul style="list-style-type: none"> • emnet (fx bør racisme straffes?) • argumenterne for og belæg for • argumenter imod og belæg for • anbefaling (opsummering og konklusion) 	<ul style="list-style-type: none"> - Skrevet i nutid - almene udsagn - logiske bindeord

7.3 Logbog (bilag 3)

Logbog for faget _____ på 2. semester
(forår 2009)

1. Undervisningsgang nr.: _____

2. Dato for undervisningsgangen: _____

3. Hvilke tekster har de studerende læst til denne undervisningsgang?

Den tekst/de tekster som er anført på semesterplanen (skriv blot kort henvisning, fx *Dencik*):

Tekst 1:
Tekst 2:
Tekst 3:
Tekst 4:

og/eller:

Jeg har anvendt en ny tekst/nye tekster til denne undervisningsgang (skriv venligst forfatter, titel og årstal):

Tekst 5:
Tekst 6:
Tekst 7:
Tekst 8:

4. Tekstens sværhedsgrad

Hvor let/svært vurderer du det vil være for de studerende at læse og forstå teksterne?

Sæt x i en af kasserne langs akserne. Tallene refererer til teksterne der er angivet ovenfor under punkt 3. Fx:							
	Tekst 1	Let			x		Svær
Tekst 1	Let						Svær
Tekst 2	Let						Svær
Tekst 3	Let						Svær

Tekst 4	Let	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Svær
Tekst 5	Let	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Svær
Tekst 6	Let	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Svær
Tekst 7	Let	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Svær
Tekst 8	Let	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Svær

5. Tekstens funktion i faget (Sæt x ved det/de relevante svar)

- a. Teksten omhandler kernefaglig viden i faget (fx beskrevet i bekendtgørelse og vejledning)

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- b. Teksten omhandler baggrundsviden, der er relevant for de problemstillinger, der behandles i faget

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- c. Teksten omhandler en dagsaktuel problemstilling, som har relevans for fagets indhold og metoder

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- d. Andet (skriv venligst hvilket):

Tekst nr. ____ er valgt fordi, _____

Tekst nr. ____ er valgt fordi, _____

6. Undervisers brug af teksten i undervisningen (sæt x ved det/de relevante svar)

- a. Underviser har gennemgået teksten og udpeget tekstens vigtige elementer for holdet

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- b. Underviser har diskuteret udvalgte problemstillinger i teksten sammen med holdet, og har udpeget/refereret til steder i teksten, hvor disse beskrives.

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- c. Underviser har diskuteret udvalgte problemstillinger i teksten med holdet, men har ikke refereret til/udpeget specifikke sider eller afsnit i teksten

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- d. Andet (skriv venligst):

Tekst nr. ____ er brugt af underviseren på følgende måde:

Tekst nr. ____ er brugt af underviseren på følgende måde:

7. Oplæg fra studerende om indholdet i tekster til undervisningen (sæt x ved det/de relevante svar)

- a. En/nogle studerende har gennemgået teksten og har udpeget tekstens vigtige elementer for holdet

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- b. En/nogle studerende har diskuteret udvalgte problemstillinger i teksten med holdet, og har udpeget/refereret til vigtige steder i teksten, hvor disse beskrives.

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- c. En/nogle studerende har diskuteret udvalgte problemstillinger i teksten med holdet, men har ikke refereret til/udpeget specifikke sider eller afsnit i teksten (teksten er baggrundsviden)

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4
 Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

- d. Andet (skriv venligst):

Tekst nr. ____ er brugt af de studerende på følgende måde:

Tekst nr. ____ er brugt af de studerende på følgende måde:

8. Læsetekniske hjælpemidler til fagets tekster (sæt cirkel om svarets bogstav/tal, fx b2)

- a. Underviser udleverer power points til undervisningen
1. **før** undervisningsgangen
 2. **i selve** undervisningen
 3. **efter** undervisningsgangen
- b. Underviser udleverer kopier af oh's til undervisningen
1. **før** undervisningsgangen
 2. **i selve** undervisningen
 3. **efter** undervisningsgangen
- c. Underviser udleverer spørgsmål/diskussionspunkter til teksten
1. **før** undervisningen
 2. **i selve** undervisningsgangen
- d. Underviser viser videoklip om tekstens centrale problemstillinger
- e. Andet (skriv venligst):
-

9. Gruppearbejde om tekstens indhold (sæt x ved det/de relevante svar)

- a. De studerende arbejder i grupper med spørgsmål, som underviseren har udformet til teksten/teksterne
1. Grupperne fremlægger for holdet.
- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tekst 1 | <input type="checkbox"/> Tekst 2 | <input type="checkbox"/> Tekst 3 | <input type="checkbox"/> Tekst 4 |
| <input type="checkbox"/> Tekst 5 | <input type="checkbox"/> Tekst 6 | <input type="checkbox"/> Tekst 7 | <input type="checkbox"/> Tekst 8 |
2. Grupperne fremlægger **ikke** for holdet.
- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tekst 1 | <input type="checkbox"/> Tekst 2 | <input type="checkbox"/> Tekst 3 | <input type="checkbox"/> Tekst 4 |
| <input type="checkbox"/> Tekst 5 | <input type="checkbox"/> Tekst 6 | <input type="checkbox"/> Tekst 7 | <input type="checkbox"/> Tekst 8 |
- b. De studerende arbejder i grupper med problemstillinger i teksten/teksterne, som underviseren har valgt.
1. Grupperne fremlægger for holdet.
- | | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Tekst 1 | <input type="checkbox"/> Tekst 2 | <input type="checkbox"/> Tekst 3 | <input type="checkbox"/> Tekst 4 |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

2. Grupperne fremlægger **ikke** for holdet

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

c. De studerende arbejder i grupper med problemstillinger i teksten, som de selv har valgt.

1. Grupperne fremlægger for holdet.

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

2. Grupperne fremlægger **ikke** for holdet.

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

d. De studerende diskuterer tekstens overordnede emne i grupper.

1. Grupperne fremlægger for holdet.

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

2. Grupperne fremlægger **ikke** for holdet.

Tekst 1 Tekst 2 Tekst 3 Tekst 4

Tekst 5 Tekst 6 Tekst 7 Tekst 8

e. Andet (skriv venligst):

I forbindelse med tekst nr. _____ har de studerende:

I forbindelse med tekst nr. _____ har de studerende:

10. Eventuelt supplerende læsestof

Jeg har desuden refereret til/anbefalet de studerende følgende supplerende læsning i forbindelse med undervisningen (angiv venligst relativ præcis reference):

11. De studerendes skriveopgaver

Hvilke skriftlige arbejder forventes de studerende at lave i forbindelse med undervisningen? (sæt venligst cirkel om bogstavet ved det/de svar, du vælger)

- a. Før undervisningen skal de studerende på skift lave noter til teksten/teksterne, der gennemgås i undervisningen. Disse udleveres til holdet før undervisningen
- b. Før undervisningen skal de studerende på skift lave noter til teksten/teksterne, der gennemgås i undervisningen. Ansvar for noterne pålægges studiegrupperne, og disse udleveres til holdet før undervisningen.
- c. Hver studerende forventes at tage notater i undervisningen
- d. En gruppe af studerende forventes at udlevere referat/resumé af dagens tekst/tekster til holdet
- e. En gruppe af studerende forventes at udlevere referat/resumé af dagens undervisning til holdet
- f. Den studerende forventes at besvare underviserens opgaver/spørgsmål til teksten/teksterne. Dette arbejde afleveres til underviseren, der godkender det/giver karakter for arbejdet
- g. Den studerende forventes at skrive opgave (en mindre tekst) om det emne, der tages op i teksten/teksterne. Dette arbejde afleveres til underviseren, der godkender det/giver karakter for arbejdet
- h. Den studerende forventes at skrive en opgave (en mindre tekst) om det emne, der tages op i undervisningen. Dette arbejde afleveres til underviseren, der godkender det/giver karakter for arbejdet
- i. Den studerende skal fremlægge en faglig problemstilling på anden vis, fx
 - en planche
 - en power point-præsentation
 - andet, angiv venligst: _____

12. Andre relevante bemærkninger:

Skema til vurdering af studieteksternes tilgængelighed

Dato: _____

Tekst A: _____, B: _____,

C: _____

1. Tekstens sværhedsgrad

Hvor let/svært har det været at læse og forstå teksten?

Sæt x i en af kasserne	
Tekst A	Let Svær —— —— —— —— —— ——
Tekst B	Let Svær —— —— —— —— —— ——
Tekst C	Let Svær —— —— —— —— —— ——

2. Hvorfor er teksten svær? Du må gerne sætte X flere steder.

Tekst A.

- Teksten har mange ukendte fagord og begreber.
- Tekstens fremstilling af emnet er svær at følge og få overblik over.
- Tekstens eksempler og cases er svære at overføre til pædagogfaget.

Tekst B.

- Teksten har mange ukendte fagord og begreber.
- Tekstens fremstilling af emnet er svær at følge og få overblik over.
- Tekstens eksempler og cases er svære at overføre til pædagogfaget.

Tekst C.

- Teksten har mange ukendte fagord og begreber.
- Tekstens fremstilling af emnet er svær at følge og få overblik over.
- Tekstens eksempler og cases er svære at overføre til pædagogfaget.

3. Eventuelle bemærkninger:
