

FVU-læsning

En undersøgelse af forudsætninger hos og krav til
kursister med dansk som andetsprog

Louise Zinck Winther

Københavnstudier i tosprogethed bind 65
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
København 2011

Copyright 2011: Louise Zinck Winther
FVU-LÆSNING – EN UNDERSØGELSE AF FORUDSÆTNINGER
HOS OG KRAV TIL KURSISTER MED DANSK SOM
ANDETSPROG

Københavnstudier i tosprogethed bind 65

ISBN: 978-87-91621-83-3

ISSN: 0901-9731

Omslag: Michael Schøldardt

Oprindeligt trykt hos: Røde Hane

Københavnstudier i tosprogethed er en fagfællebedømt skriftserie,
som udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Afdelingen for Dansk som Andetsprog,

Københavns Universitet

Anne Holmen, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,

Københavns Universitet

Jakob Steensig, Afdelingen for Lingvistik, Aarhus Universitet

J. Normann Jørgensen, Afdelingen for Dansk som Andetsprog,

Københavns Universitet

Redaktion af dette bind: Rosalia Fenger

Tak til:

Denne udgivelse af Københavnstudier i tosprogethed er et resultat af min specialeafhandling ved audiologopædistudiet på Københavns Universitet. Jeg skylder i denne forbindelse en tak til Anette Hagel-Sørensen for god og kompetent vejledning gennem min specialeskrivning, og fordi hun har været til stor hjælp og inspiration for mig gennem sin interesse for emnet og viden herom. Jeg vil også gerne takke de kursister, som deltog i undersøgelsen samt mine nu tidligere kolleger på VUF for støtte i forbindelse med indsamling af data. Sidst men ikke mindst vil jeg takke Københavnstudier i tosprogethed for muligheden for at få denne afhandling udgivet.

Denne e-bog er en genudgivelse af et værk, der tidligere er udgivet i trykt format i serien Københavnstudier i tosprogethed.

Genudgivelsen er en del af et større projekt, der har til formål at gøre en række tidligere udgivelser i Københavnstudier i tosprogethed og Studier i Parallelsproglighed gratis tilgængelige på internettet.

Projektet er påbegyndt i forbindelse med, at Københavnstudier i tosprogethed og Studier i Parallelsproglighed er gået over til hovedsageligt at udgive gratis e-bøger.

INDHOLD

1. INDLEDNING	7
2. LÆSNING	11
Læseprocesser.....	11
Afkodning og forståelse.....	12
Afkodning.....	12
Forståelse	15
Aktivering af forhåndsviden	15
Kendskab til teksttyper og genrer	16
Dannelse af inferens	16
Metakognition.....	17
Sprogforståelse	17
Baggrundsviden	19
Læsetyper.....	20
3. TEKSTANALYSE	22
Det pragmatiske niveau	22
Sproghandlinger.....	23
Genrer og teksttyper	24
Diskurser.....	25
Det semantiske niveau	25
Makroniveau.....	26
Kohærens	26
Mikroniveau.....	27
Kohæsion	27
Det leksikalske niveau	29
Metaforer og idiomatiske bindinger	29
Lydrette ord	30
Det syntaktiske niveau.....	31
Sætningsskema	31
Trappediagram.....	32
Syntaktiske strukturer	33
Sætningsafløbere	33
Nominalhelheder.....	34
Passiv	34
Sætningslængde	35
Lix.....	37

4. TESTNING.....	39
Validitet og pålidelighed.....	39
Autenticitet	40
Multiple Choice	41
Cloze.....	42
Opsamling.....	43
5. METODE	45
FVU	45
Cloze-tests	47
Kursister.....	48
Fremgangsmåde.....	49
6. ANALYSE AF TEKSTER PÅ TRIN 2 OG 4.....	51
Analyse af teksten på trin 2	51
Det pragmatiske niveau	51
Baggrundsviden	53
Det semantiske niveau.....	54
Kohærens	54
Kohæsion	56
Lix.....	57
Det leksikalske niveau	58
Hyppighed.....	58
Lydrette ord	58
Metaforer	59
Idiomatiske bindinger	59
Det syntaktiske niveau.....	60
Forfelter	60
Underordnede ledsætninger	61
Passiv	62
Udeladelse af subjekter.....	63
Opsamling.....	63
Analyse af teksten på trin 4	64
Det pragmatiske niveau	64
Baggrundsviden	66
Det semantiske niveau	67
Kohærens	67
Kohæsion	68

Lix.....	70
Det leksikalske niveau.....	70
Hyppighed.....	70
Lydrette ord.....	71
Metaforer og idiomatiske bindinger.....	71
Det syntaktiske niveau.....	72
Forfelter.....	72
Underordnede ledsætninger.....	72
Nominalhelheder.....	73
Sætningsafløbere.....	74
Udeladelse af subjekter.....	75
Opsamling.....	75
7. ANALYSE AF SPØRGSMÅL TIL LÆSEFORSTÅELSE PÅ	
TRIN 2.....	76
8. ANALYSE AF SPØRGSMÅL TIL LÆSEFORSTÅELSE PÅ	
TRIN 4.....	81
9. ANALYSE AF CLOZE-TESTS.....	86
Analyse af besvarelser af cloze-testen "Måtte flygte fra hus og	
rotter" trin 2.....	86
Analyse af besvarelser af cloze-testen "ja tak til øremærket barsel"	
trin 4.....	89
Analyse af teksten "Prinsen på ladcyklen".....	91
Analyse af besvarelser af cloze-testen "Prinsen på ladcyklen".....	93
Trin 2.....	93
Trin 4.....	97
10. DISKUSSION.....	100
Teksterne.....	100
Testspørgsmål.....	103
Cloze-tests.....	105
Opsamling.....	106
11. PERSPEKTIVERING.....	107
Samfundsmæssige betragtninger.....	107
Pædagogiske betragtninger.....	109
12. KONKLUSION.....	112
SLUTNOTER.....	114
LITTERATUR.....	115
BILAG.....	119

1. INDLEDNING

Læsning spiller en stor rolle i det moderne samfund. At læse er en måde at skaffe sig viden på, og da der hele tiden sker forandringer i vores livs- og arbejdsbetingelser, bl.a. som følge af den teknologiske udvikling, sker der også konstant ændringer i vores behov for viden. Det er derfor af stor betydning, at vi er i stand til at tilegne os ny viden, og gode læsefærdigheder er en vigtig forudsætning for at kunne gøre dette. OECD¹ definerer læsefærdighed på følgende måde:

Læsefærdighed er evnen til at forstå, bruge og reflektere over skrevne tekster for at opnå sine mål, at udvikle sin viden og sit potentiale og deltage i samfundet (Maagerø & Tønnessen 2009, 17).

Ud fra denne definition bliver det tydeligt, at gode læsefærdigheder ikke kun er en forudsætning for, at det enkelte individ personligt kan udvikle sig og udvide sin viden, men også en forudsætning for dennes deltagelse i samfundet. Gode læsefærdigheder kan derfor betragtes som en nøgle til samfundet, en mulighed for den enkelte til at deltage aktivt både i forhold til arbejde, uddannelse og fritid. Set i et større perspektiv handler læsning derfor om muligheden for at føle et tilhørsforhold til en hel kultur (Maagerø & Tønnessen 2009).

Flere undersøgelser har igennem de senere år vist, at danskerne er dårlige læsere, når de sammenlignes med læsere i andre lande. Hvert tredje år testes læsefærdigheden blandt de 15-årige af OECD gennem PISA-undersøgelserne. Af PISA-undersøgelsen fra 2006 fremgår det, at Danmark placerer sig som nr. 15 ud af 30 lande (Egelund 2007, 11, 149). En anden undersøgelse foretaget af SIALS² i 2000 viser, at omkring 1,5 mio. danskere læser på et niveau, som ifølge OECD er utilstrækkeligt i forhold til de krav, der er til læsefærdighederne i samfundet i dag. Af de 1,5 mio. har 300.000 voksne så store problemer med at læse, at de har svært ved at følge en madopskrift eller at læse og forstå en avisartikel (Undervisningsministeriet 2000a). Af denne grund er der kommet større fokus på danskernes læsefærdigheder, og der er fra politisk side gjort forskellige tiltag. Ét tiltag er den forberedende voksenundervisning (FVU), som blev vedtaget som lov i år 2000.

FVU er et tilbud til voksne, som ønsker at forbedre deres grundlæggende færdigheder i læsning eller matematik. I bekendtgørelsen af loven fra 2005 står:

Alle, der er fyldt 18 år, og som har forudsætninger for at følge undervisningen med udbytte, har adgang til forberedende voksenundervisning (Undervisningsministeriet 2000b).

I lovforslaget omkring forberedende voksenundervisning fra 2000 står målgruppen for FVU i læsning beskrevet yderligere. Der er tale om en meget uensartet gruppe, både hvad angår læsefærdigheder og livssituation. Der er tale om både beskæftigede, ledige, uddannelsessøgende, hjemmegående og pensionister. Det fremgår dog af lovforslaget, at det er de kortuddannede voksne, som er hovedmålgruppen. Personer med dansk som andetsprog har også mulighed for at deltage i undervisningen. Om disse står der følgende:

For personer, der har dansk som andetsprog, er det en forudsætning for at deltage i FVU, at de befinder sig på et dansksprogligt niveau, der mindst svarer til sprogcentrenes grundlæggende undervisning for voksne udlændinge (Undervisningsministeriet 2000a).

Hovedmålgruppen for FVU er således ikke personer med dansk som andetsprog, dog har disse mulighed for at deltage i undervisningen, hvis blot de befinder sig på et tilstrækkeligt dansksprogligt niveau.

Mit fokus er netop på den gruppe af FVU-kursister, som har dansk som andetsprog. Det er mit mål for afhandlingen at undersøge, om de krav, der stilles til kursisternes færdigheder inden for FVU-systemet, er krav, som kursister med dansk som andetsprog kan leve op til. Grundprincippet inden for det danske uddannelsessystem i dag er en elevcentreret pædagogik, dvs. en pædagogik, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger (Holmen 2009). I forbindelse med FVU er det interessant at undersøge, om dette grundprincip efterleves i forhold til kursister, som har dansk som andetsprog. Min bevæggrund for at ville undersøge dette er, at jeg selv har foretaget FVU-undervisning, og at jeg i denne forbindelse udelukkende har mødt kursister med dansk som andetsprog. FVU i læsning synes dermed at tiltrække mange kursister med dansk som andetsprog, og jeg er nysgerrig efter at vide, om FVU'en er velegnet for denne gruppe, både i forhold til niveauet på de enkelte trin og i

forhold til den progression, der tilsigtes fra trin til trin. Min problemformulering lyder dermed således:

Hvad er forholdet mellem forudsætningerne hos kursister med dansk som andetsprog og de krav og forventninger, der gør sig gældende inden for FVU i læsning?

Jeg vil som det første undersøge dette ud fra en analyse og diskussion af tekster og spørgsmål fra tests på to af de fire FVU-trin. Jeg har valgt en tekst fra en test på trin 2 og en fra trin 4. Jeg foretager således en analyse af læsbarheden og dermed sværhedsgraden i disse tekster samt de spørgsmål, som kursisterne forventes at kunne svare på. Det er dog vigtigt at huske på, at læsbarhed ganske vist er en egenskab ved en tekst, men samtidig også er et relativt begreb, da opfattelsen af en teksts sværhedsgrad afhænger af læserens læsefærdighed. Teksternes sværhedsgrad skal således bedømmes i forhold til deres målgruppe. Dette gør jeg både ved at analysere kursisternes besvarelser af spørgsmålene, men til samme formål har jeg også konstrueret tre forskellige cloze-tests. Jeg har som det første konstrueret en cloze-test ud fra hver af de to tekster, som jeg foretager en analyse af. Dette har jeg gjort for at få et billede af læsbarheden i teksterne i forhold til kursisternes færdigheder. Derudover har jeg konstrueret en cloze-test ud fra en tredje mere tilgængelig tekst. Dette har jeg gjort af to årsager. Både for at få et tydeligere billede af kursisternes dansksproglige kompetencer og på denne måde foretage en mere nøjagtig vurdering af deres niveau, men også for at kunne sammenligne det niveau, de to grupper af kursister befinder sig på. Ud fra alt dette er jeg i stand til både at danne mig et indtryk af teksternes sværhedsgrad sammenlignet med kursisternes færdigheder, men på samme tid også at undersøge den progression, som sker fra trin 2 til trin 4 både i teksternes sværhedsgrad og i kursisternes færdigheder.

Afhandlingens opbygning

Første del af afhandlingen består af en redegørelse for den anvendte teori. Jeg inddrager både læseteori samt andetsprogsteori, og jeg trækker dermed på forskellige fagområders teoridannelser. Kap. 2 består af teori omkring læsning på L1 og L2 og kap. 3 om tekstanalyse og læsbarhed. I kap. 4 redegør jeg for teori omkring testning af læsefærdigheder og sprogfærdigheder. Efter dette teoriafsnit følger et metodeafsnit i kap. 5, hvor jeg fremlægger en beskrivelse af de

komponenter, som min undersøgelse består af, samt de overvejelser, jeg har gjort mig omkring disse. Herefter følger i kap. 6 min analyse af de to tekster på hhv. trin 2 og 4: "Måtte flygte fra hus og rotter" og "Ja tak til øremærket barsel". Kap. 7 og 8 består af en analyse af spørgsmålene til de to tekster samt kursisternes besvarelse af disse spørgsmål, og kap. 9 består af en analyse af kursisternes besvarelser af cloze-testene. Efter analysen følger et afsnit i kap. 10, hvor jeg sammenfatter og diskuterer resultaterne af min analyse, og jeg forholder mig herefter i kap. 11 til resultaterne af analysen og diskussionen ud fra et større perspektiv. Jeg foretager dermed en vurdering af resultaterne ud fra et samfundsmæssigt, socialt, politisk og pædagogisk synspunkt. Til sidst afrundes afhandlingen med en konklusion i kap. 12.

2. LÆSNING

Jeg vil i det følgende gøre rede for elementer, som læseprocessen består af og for faktorer, som har betydning for læseprocessen. Det følgende afsnit omfatter således en redegørelse for teori omkring *bottom up*- og *top down*-processering, afkodning og forståelse samt for forskellige færdigheder, som betragtes som forudsætninger for en god funktionel læsefærdighed. Jeg anvender en del international litteratur, men da mit fokus er på læsning på dansk som andetsprog, anvender jeg i høj grad også dansk litteratur om læsning. Jeg gør overvejende brug af teori omkring læsning på L2, men inddrager også teori omkring læsning på L1, hvor jeg mener, det er relevant.

Læseprocesser

I litteraturen omkring læsning skelnes mellem læseprocessen som en *top down*- og en *bottom up*-proces. Top down-processering handler om, at læseren har nogle forventninger til teksten ud fra sin baggrundsviden (Carrell 1988a). Identifikationen af bogstaver og ord menes her at ske udelukkende med det formål at få be- eller afkræftet disse forventninger eller antagelser omkring tekstens indhold. Bottom up-processering er afkodningen af en tekst startende fra tekstens mindste dele, fx fonemerne og grafemerne, hvorefter læseren bevæger sig til de større dele i teksten og først til sidst inddrager sin baggrundsviden.

Det har i lang tid været den generelle opfattelse i forhold til læsning på L1 (Carrell 1988b), at læsning er en interaktiv proces, som består både af top down- og bottom up-processering. Det er dog først senere, at denne forståelse af læseprocessen også er blevet betragtet som gældende for læsning på L2. I den tidlige forskning i andetsproglæsning, blev læsning udelukkende betragtet som en bottom up-proces, hvilket medførte, at vanskeligheder med læsning på L2 primært blev betragtet som afkodningsvanskeligheder. I begyndelsen af 1970'erne begyndte teoretikere dog at betragte læsning på L2 som en mere aktiv proces (Carrell 1988b). Ifølge Eskey (1973, refereret af Carrell 1988b) bliver læserens rolle i læsningen undervurderet ved udelukkende at betragte læsningen som en afkodningsproces, idet de forventninger, som læseren danner om teksten på baggrund af sin viden om sproget, ikke bliver taget i betragtning. I en top down-forståelse af læsningen er læseren derimod

aktiv, og hendes baggrundsviden kommer til at spille en betydelig rolle. På denne måde er det således ikke blot læserens lingvistiske viden og færdigheder på andetsproget, men også hendes baggrundsviden om tekstens indhold og tekstens struktur, der har betydning.

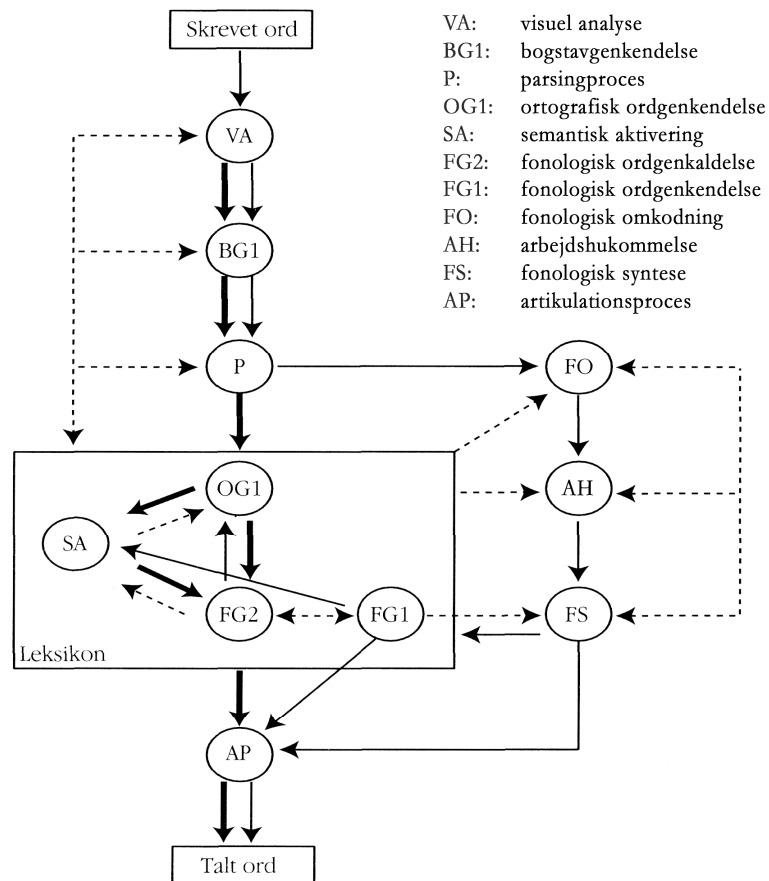
Ifølge Spiro (1978, 1979, refereret af Carrell 1988b) er det kendetegnende for øvede læsere, at de skifter mellem de to processeringsformer, alt efter hvad der er behov for under læsningen. Mindre øvede læsere har derimod en tendens til hovedsagelig kun at bruge den ene proces, hvilket dermed kan give dem problemer med deres læseforståelse.

Afkodning og forståelse

Læsning kan ifølge Elbro (2008, 19) defineres på følgende måde: ”at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden”. Ifølge Gough et al. (refereret af Elbro 2008) er læseniveauet et produkt af to komponenter; afkodning og sprogforståelse. Afkodning fører til ”identifikation af tekstens ord”, mens sprogforståelsen bidrager med ”forhåndskendskab til tekstens begrebsverden” (Elbro 2008, 19). Læseniveauet er dermed både et produkt af en persons afkodningsfærdigheder og sprogforståelsesfærdigheder. Der er mange andre faktorer, som spiller en rolle for læsningen, men de gør det alle ved at påvirke enten afkodningen eller sprogforståelsen (Elbro 2008).

Afkodning

Høien & Lundberg (refereret af Thyrsted 2003) har opstillet en afkodningsmodel, som jeg vil beskæftige mig med i det følgende. Der er ikke tale om en model for læseprocessen som helhed, men kun en model for afkodningen af enkeltord. Modellen tager udgangspunkt i dual-route-teorien, ifølge hvilken der er to veje ind til leksikon, en direkte og en indirekte vej. Afkodningsmodellen ser således ud (efter Thyrsted 2003):



Ifølge Høien & Lundberg (refereret af Thyrsted 2003) findes der både semantiske, fonologiske og ortografiske repræsentationer af de ord, vi kender, i vores leksikon. Afkodningsprocessen består tilsvarende af en semantisk, fonologisk og ortografisk strategi. Hvis et ord genkendes som en ortografisk repræsentation, dvs. som et ordbillede, benyttes den ortografiske strategi. Efter en ortografisk genkendelse af et ord sker en aktivering af ordets semantiske betydning samt evt. en fonologisk genkaldelse, dvs. ordet får nu både betydning og lyd. Ved ortografisk læsning er der tale om det, som kaldes automatiseret læsning. Dette betyder, at selve afkodningen ikke længere optager læserens opmærksomhed, og denne får dermed flere mentale ressourcer til at fokusere på selve indholdet i teksten. Hvis det skrevne ord derimod ikke genkendes som en ortografisk repræsentation,

bruges den fonologiske strategi. Her sker en omkodning af de enkelte bogstaver til lyde. Hvis denne omkodning medfører en genkendelse af ordet som en fonologisk repræsentation, vil der ske en semantisk aktivering, og ordet vil på denne måde få dets betydning. Det er dog muligt at omkode bogstaver til lyd samt at udtale dem, uden at der sker en fonologisk genkendelse af ordet. Dette betyder, at ordet blot er blevet udtalt, men ikke er blevet forstået af L2-læseren, og der kan dermed ikke siges at være tale om egentlig læsning, da læsning, som nævnt oven for, må bestå af både afkodning og sprogforståelse (Thyrsted 2003).

Ved læsning på L2 udvikles automatiseret læsning ifølge Thyrsted (2003) først sent. Dette skyldes flere faktorer. For det første kan der være et usikkert bogstavkendskab på L2, hvilket betyder, at ord ikke læses som helheder og derfor heller ikke lagres som ortografiske repræsentationer i leksikonet. Der må derfor i stedet ske en omkodning af de enkelte bogstaver til lyde. Denne omkodning kan hos mindre øvede L2-læsere volde vanskeligheder, da det kan være svært for læseren at forbinde bogstaver med lyde, som hun måske endnu ikke er fortrolig med eller måske slet ikke kender til. Omkodningen vanskeliggøres yderligere ved, at der kun er en lille grad af lydretthed i den danske ortografi.

Den danske ortografi er styret af flere forskellige principper (Elbro 2008). Det grundlæggende princip er, at der til hvert fonem hører et bogstav. Dette princip kaldes det fonematiske princip, og ord, der følger dette princip, er lydrette. De ord, som på dansk ikke er lydrette, modificeres af andre principper. Her gælder bl.a. lydprincippet for bogstavfølger, hvor udtalen af et bogstav bestemmes af, hvor i ordet bogstavet står, og af, hvilke bogstaver der står omkring det. Derudover styres udtalen af ord også af betydningsprincippet og traditionsprincippet. Følger et ord betydningsprincippet, skrives de enkelte morfemer i ordet på samme måde, uanset om de udtales forskelligt i forskellige ord (Elbro 2008). For ord, som følger traditionsprincippet, er der tale om en stavemåde, som svarer til den måde, som ordene blev udtalt på for mange år siden. Der er tale om ord, der er så almindelige, at vi ikke lægger mærke til deres særprægede stavemåde, og denne bliver derfor heller ikke ændret (Elbro 2007).

Genkendelse af lange ord kræver ifølge Thyrsted (2003), at de deles op i de betydningsdele, dvs. de morfemer, de er sammensat af. Uden tilstrækkeligt kendskab til sprogets morfologi og dermed til de elementer, ord kan bestå af, er dette vanskeligt, og ordene må i stedet

afkodes gennem den fonologiske vej, som er langsommere. Et usikkert bogstavkendskab og manglende fortrolighed med sprogets lydside samt med sprogets morfologi kan dermed betyde, at afkodningen foregår langsomt for L2-læseren, og der er derudover også risiko for mange fejllæsninger (Thyrsted 2003).

En del af afkodningsprocessen, som også volder L2-læseren vanskeligheder, er den fonologiske ordgenkendelse. L2-læsere har færre fonologiske repræsentationer på L2, end en L1-læser har. Dette kan betyde en manglende fonologisk genkendelse af ord, hvilket gør, at der dermed ikke skabes adgang til leksikonet og ordets semantiske repræsentation (Thyrsted 2003).

Forståelse

For at opnå en god funktionel læsefærdighed er det ikke nok blot at have gode afkodningsfærdigheder. I det følgende vil der blive redegjort for aspekter af læseprocessen, som har betydning for læseforståelsen, og som dermed har betydning for en læsers læsefærdighed. Arnbak (2003) taler om flere forskellige færdigheder, som hun mener, er forudsætninger for en god funktionel læsefærdighed. En læser må ifølge Arnbak (2003, 24-32) kunne aktivere sin forhåndsviden under læsningen, kunne drage inferenser under læsningen, have et kendskab til teksters struktur og kunne anvende metakognition under læsningen. Hertil ønsker jeg, under inspiration fra Brudholm (2002), at tilføje, at læseren nødvendigvis også må have en god sprogforståelse og en tilstrækkelig baggrundsviden for at kunne få en god forståelse af en tekst. Sprogforståelse og baggrundsviden er specielt relevante at nævne, når der er tale om læsning på L2, da det netop er de sproglige færdigheder, som kan forventes at vanskeliggøre læsningen for de L2-læsere, som ellers har gode læsefærdigheder på deres modersmål. Ligeledes kan der være større risiko for en manglende baggrundsviden under læsningen på L2, end der er på L1, da der kan være tale om en tekst, som forudsætter en vis kulturel viden, som L2-læseren måske ikke har. Disse forskellige færdigheder, som har betydning for læseforståelsen, vil blive behandlet nærmere i det følgende.

Aktivering af forhåndsviden

En evne til at aktivere forhåndsviden under læsningen er nødvendig for at kunne få teksten til at hænge sammen. Arnbak (2003) skriver, at læseren under læsningen må kunne aktivere den viden, hun har

omkring tekstens emne, teksttypen og tekstens formål for at kunne forstå teksten. Elbro skriver:

Den væsentligste forudsætning for at få tekster til at hænge sammen er, at man kan opstille et indre forestillingsbillede, som kan binde de enkelte oplysninger sammen (Elbro 2001, 191).

Denne færdighed i at aktivere sin forhåndsviden og dermed kunne opstille indre forestillingsbilleder under læsningen er dermed af stor betydning for, hvor meget man som læser får ud af en tekst.

Kendskab til teksttyper og genrer

Som læser er det også vigtigt at have et kendskab til de forskellige genrer og teksttyper, der findes, da vores forventning til tekstens formål har betydning for, hvordan vi griber læsningen an. Arnbak skriver:

Hvis man har kendskab til forskellige teksttyper, så kan denne viden fungere som en slags ”vejviser” gennem tekstens informationer, der hjælper læseren med at aktivere en relevant indre model over tekstens indhold, som informationerne kan hænges op på (Arnbak 2003, 43).

Et kendskab til forskellige teksttyper kan dermed hjælpe læseren til en bedre forståelse af det, som læses. En forskel på gode og dårlige læsere er netop, at gode læsere er i stand til at tilpasse deres måde at læse på til tekstens genre og type. Dårlige læsere læser ifølge Skjelbred (2009) derimod alle tekster på samme måde.

Dannelse af inferens

Elbro skriver om tekster, at de i virkeligheden er: ”meget ufuldstændige tilbud til læserens forståelse” (2001, 189). Læseren må derfor bruge sin viden og sine forventninger til teksten for at få den til at give mening, dvs. læseren må danne inferenser under læsningen. At inferere vil sige, at læseren selv kæder informationer i teksten sammen og drager logiske slutninger, som ikke er nævnt eksplicit i teksten. Dette gør læseren ved selv at inddrage sin viden om tekstens emne og sine forventninger til teksten. Arnbak (2003) refererer i denne forbindelse til Oakhill, som gennem flere undersøgelser har fundet, at

der er en sammenhæng mellem læserens læseforståelse og læserens evne til at danne inferenser.

Metakognition

Metakognition er betegnelsen for det at have indsigt i egne kognitive processer. Dvs. metakognition handler om vores viden om vores tænkning og om vores evne til at styre vores tænkning. I forbindelse med læsning handler metakognition dermed om den tænkning, som finder sted før, under og efter læseprocessen (Arnbak 2003). En læser, som har denne indsigt i egne kognitive processer, bliver i stand til at kontrollere sin forståelse af det læste og dermed gribe ind, når forståelsen ikke er tilstrækkelig (Surland 2008). Forskning viser, at denne evne til metakognition har stor betydning for læseforståelsen (Arnbak 2003).

Sprogforståelse

En god sprogforståelse handler om at have et godt ordforråd og en god syntaktisk forståelse (Brudholm 2002). Dertil kommer, at læseren må have et godt kendskab til kohærens og kohæsion i sproget (Brudholm 2002). Ud over en automatiseret afkodning, som er nævnt ovenfor, må læseren dermed være i besiddelse af gode leksikalske, syntaktiske og semantiske kompetencer for at få en god forståelse af en tekst.

Ses dette i forhold til læsning på L2, mener de fleste forskere i dag, at effektiv læsning på L2 forudsætter et vist niveau af sproglig kompetence på det pågældende sprog. Devine skriver:

The idea that second language readers must reach a level of general language competence in order to read successfully in the target language is no longer seriously challenged (Devine 1988, 269).

Dette har dog ikke altid været den udbredte opfattelse. Jolly skrev i 1978, at succesfuld læsning er: "the transference of old skills, not the learning of new ones" (refereret af Devine 1988, 261). Jolly mente, at det i højere grad er læsefærdigheder på L1, som har betydning for færdighederne i at læse på L2, end det er de sproglige kompetencer på det pågældende sprog. Af undersøgelser, som viser, at den sproglige kompetence på L2 derimod har betydning for læsefærdighederne, kan nævnes bl.a. Alderson et al. (1984). Disse fandt i 1977 en sammenhæng mellem spansk modersmålstalendes engelsk-kompetencer og disses læseforståelse på engelsk. Alderson et. al.

(1977) konkluderer på baggrund af deres undersøgelse, at den sproglige kompetence er den bedste indikator for læsesucces på L2. Yorio (refereret af Alderson & Urquhart 1984) mener ligeledes, at vanskeligheder med læsning på L2 i høj grad skyldes manglende sproglige kompetencer på L2.

En lang række undersøgelser viser ifølge Laufer (1997), at det mest afgørende for L2-læsning er, at læseren forstår tekstens ord. Det er ifølge Laufer blevet demonstreret gang på gang:

that reading comprehension is strongly correlated to vocabulary knowledge, more strongly than to the other components of reading (Laufer 1997, 20).

Den leksikalske kompetence hos læseren er derfor af afgørende betydning for, hvor meget hun får ud af teksten.

Den leksikalske kompetence kan ifølge Henriksen (2001) defineres på forskellige måder. For det første kan den vurderes ud fra kvantiteten af ordforrådet, dvs. ud fra, hvor mange ord der findes i læserens ordforråd. Ved læsning af en tekst er det ifølge Nation (2001) nødvendigt at kende 95 % af ordene for at få det fulde udbytte, og ifølge Stæhr (2009) er det ca. 98 % af ordene i teksten, som bør være kendt af læseren. Visse læsere på L2 må dermed forventes at stå over for en stor udfordring, når de går i gang med at læse en tekst. Gimbel (1995) taler i forbindelse med ordforråd om det såkaldte førfaglige ordforråd. Dette består af ord, som hverken er en del af det mest grundlæggende ordforråd eller er egentlige fagord. Gimbel (1995) har foretaget en undersøgelse af tyrkiske og danske elever i en dansk femteklasse. Denne undersøgelse viste, at der var mange af de førfaglige ord, som de tyrkiske elever ikke kendte. Dette stod i modsætning til de danske elever, som kendte de fleste af disse ord. Faren ved de førfaglige ord er, at de, som Gimbel udtrykker det, er "umarkerede i en pædagogisk sammenhæng" (Gimbel 1995, 3). Dette betyder, at underviseren ofte vil gå ud fra, at disse ord er velkendte for eleverne, og der vil derfor ikke blive givet nogen nærmere forklaring på dem. De tosprogede elever og andre, der er i gang med at tilegne sig et andetsprog eller et fremmedsprog, skal således i undervisningen både bruge energi på at forsøge at forstå fagordene, men også på at forstå de førfaglige ord, som det forventes, at de allerede forstår (Henriksen 2009).

Den leksikalske kompetence kan også vurderes ud fra kvaliteten af ordforrådet, dvs. ud fra hvor stort et kendskab læseren har til de

enkelte ord. Et ord kan have mange forskellige betydninger og bruges i mange forskellige betydningssammenhænge, og sprogbrugerens dybdeforståelse af de enkelte ord spiller dermed en rolle. Også sprogbrugerens kontrol over de enkelte ord er en del af den leksikalske kompetence, dvs. evnen til at bruge ordene i en kommunikationssituation. Her er forholdet mellem det receptive og det produktive ordforråd af betydning. Det receptive ordforråd er større og udvikles hurtigere end det produktive. Der er derfor forskel på, hvor meget vi kan forstå på et givet sprog sammenlignet med det, vi selv kan producere. En sprogbrugers grad af kontrol har således at gøre med dennes evne til at bruge de forskellige ord i en kommunikationssituation (Henriksen 2001).

At udbygge sit ordforråd handler dog ikke kun om at tilegne sig enkelte ord uafhængigt af hinanden, men også om at lære hele udtryk. Ifølge forskere består en stor del af det, vi siger, af leksikaliserede udtryk, ifølge nogle er der tale om mere end 60 % (Henriksen 2001). Nattinger & DeCarrio (1992) definerer disse leksikaliserede udtryk som: "chunks of language of varying length". Undersøgelser viser ifølge Nattinger & DeCarrio, at ord ikke kun er lagret i hukommelsen som morfemer, men også som dele af fraser eller som længere såkaldte chunks. Det er bl.a. disse chunks, som vi henter frem fra hukommelsen, når vi taler, og som hjælper os til at tale flydende. Ifølge sprogforskere er disse udtryk nødvendige, for at vi kan bruge energi på andre dele af sprogproduktionen.

Baggrundsviden

Der tales i forbindelse med baggrundsviden om "skemaer". Skemaer er betegnelsen for den baggrundsviden, som vi bruger til at forstå tekster ud fra (Carrell 1988b). Ifølge skemateorien bærer sproget ikke nogen mening i sig selv. Meningen skaber læseren selv ud fra sine skemaer. For at kunne forstå en tekst må den dermed betragtes i lyset af den viden, som læseren allerede har. Carrell skelner mellem formelle skemaer og indholdsskemaer (Carrell 1988b). Formelle skemaer er den baggrundsviden, som vi har omkring de forskelle, der er mellem forskellige tekstgenrer, dvs. det er viden omkring forskellige tekstgenrers strukturelle opbygning. Indholdsskemaer er vores baggrundsviden omkring det, som teksten handler om, tekstens indhold. For at kunne forstå en tekst må læseren dermed have de relevante skemaer (Carrell & Eisterhold 1988).

Af undersøgelser, som viser, at baggrundsviden har betydning for læsning, kan nævnes Johnsons undersøgelse i 1981. Johnson

undersøgte her, om der var forskel på hhv. en iransk og en amerikansk gruppe studerendes læseforståelse i forbindelse med læsning af tekster med oprindelse i disse to kulturer. Tekster fra de to kulturer forelå i to versioner; en bearbejdet version og den oprindelige version, for derved på samme tid at kunne undersøge om tekstens kompleksitet også spillede en rolle. Undersøgelsen viste, at de iranske studerende forstod de bearbejdede tekster bedre end de oprindelige, når der var tale om tekster tilhørende den amerikanske kultur. Men for tekster med oprindelse i den iranske kultur var der ingen forskel i forståelsen af hhv. den bearbejdede og den oprindelige tekst. Dette tyder på, at det kan være svært at læse tekster, som sprogligt er komplekse, hvis man ikke har den nødvendige baggrundsviden.

Alderson & Urquhart (1988) har ligeledes undersøgt, hvilken rolle det spiller for læseforståelsen, at læseren har et forhåndskendskab til tekstens emne. De har undersøgt, om den akademiske baggrund hos studerende med engelsk som andetsprog har en betydning for disses læseforståelse. Deres konklusion er, at der netop ses en sammenhæng imellem disse faktorer, idet et forhåndskendskab til tekstens emne giver en bedre læseforståelse.

Læsetyper

Der kan ifølge Weir et al. (2000) skelnes mellem to overordnede måder at læse på. Der er *careful reading* og *expeditious reading*. Careful reading er en form for læsning, hvor teksten læses langsomt og grundigt. Herimod er expeditious reading en hurtig form for læsning. Ved expeditious reading fokuserer læseren mere på den overordnede betydning af teksten frem for at forsøge at forstå hvert enkelt ord. Careful reading vil efterfølgende blive omtalt som ”grundig læsning”, mens expeditious reading vil blive omtalt som ”hurtiglæsning”. Begge former for læsning kan ifølge Weir et al. (2000) finde sted på både et lokalt og et globalt niveau. At have en global forståelse af en tekst vil sige at forstå teksten på makroniveau, hvorimod en lokal forståelse er en forståelse af teksten på mikroniveau, dvs. bl.a. en forståelse af de enkelte ord.

En læser kan have forskellige mål med sin læsning, hvilket betyder, at hun kan gøre brug af forskellige færdigheder og strategier under læsningen. En beskrivelse af de forskellige færdigheder og strategier, som kan benyttes, gives i det følgende:

- At skimme en tekst: Dette vil sige, at læseren hurtigt forsøger at få et billede af det overordnede emne i teksten. Læsningen er selektiv, idet visse dele af teksten ikke læses eller kun får begrænset opmærksomhed. Det er tekstens makrostruktur, som læseren hurtigt forsøger at danne sig et billede af.
- Search reading: Ved search reading har læseren på forhånd nogle bestemte spørgsmål denne skal besvare, og formålet med læsningen er dermed at finde informationer i teksten, som kan besvare disse spørgsmål.
- At skanne en tekst: Ved skanning forsøger læseren at finde en bestemt information i teksten. Det kan fx være et bestemt ord, som læseren leder efter i teksten. Alt i teksten, som ikke indeholder dette ord, bliver derfor sorteret fra.
- Careful reading: Careful reading kan betragtes som læsning for at lære. Denne form for læsning er ikke selektiv, dvs. læseren forsøger at behandle alle de informationer, som denne får i teksten.
(Weir et al. 2000)

En test bør ifølge Weir et al. (2000) være konstrueret således, at den testede får mulighed for at bruge flere forskellige færdigheder og strategier under læsningen. Kun på denne måde er det muligt at få et dækkende billede af den testedes læsefærdigheder.

3. TEKSTANALYSE

Jeg vil i dette afsnit bevæge mig ind på det tekstuelle niveau og gøre rede for, hvilke sproglige elementer der kan påvirke tilgængeligheden af en tekst og gøre den svær at forstå. I de tilfælde, hvor jeg har kendskab til teori omkring læsbarhed specielt på L2, vil denne blive inddraget. Ellers vil teorien omhandle læsbarhed på L1. Det er dog min formodning, at de sproglige træk, der påvirker læsbarheden på L1, også vil påvirke læsbarheden på L2.

En analyse af en teksts læsbarhed må ifølge Brudholm (2002) indeholde en analyse af det semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau i teksten. Jeg vil dog, under inspiration af Ulbæk (2005), også inddrage det pragmatiske niveau, da jeg mener, at dette også kan påvirke en teksts grad af læsbarhed. I det følgende vil der således blive gjort rede for disse fire niveauer: det pragmatiske, semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau, samt for områder inden for disse niveauer, som er relevante at beskæftige sig med i en analyse af læsbarheden i en tekst.

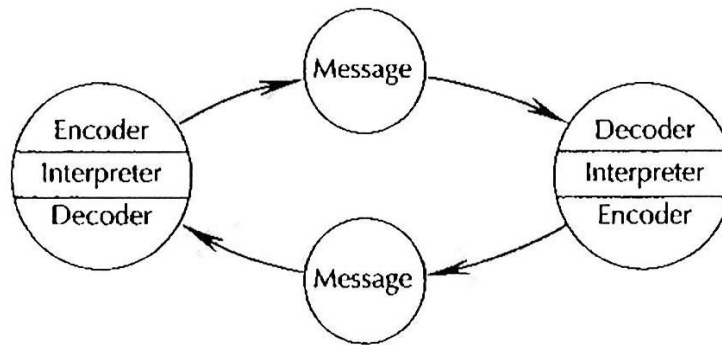
Det pragmatiske niveau

Pragmatik er læren om sproget i brug (Møller 2002). Betragtes en tekst ud fra det pragmatiske niveau, består den ikke blot af sætninger, men af sproghandlinger, idet afsenderen af teksten har til formål at kommunikere noget til modtageren. Tekster består således af kommunikative handlinger. En sproghandling består ifølge Ulbæk (2005) af tre delhandlinger:

- at kommunikere et indhold.
- at kommunikere en relation mellem afsender og modtager.
- at kommunikere et mål med handlingen.

Der er således tale om hhv. en indholdshandling, en sproghandling og en effekthandling. Laswell, som i 1948 opstillede en af de allerførste kommunikationsmodeller, udtrykte dette på følgende måde: "who says what in which channel to whom and with what effect" (Frandsen et al. 2002, 69). Laswells model hørte til inden for transmissionsparadigmet, hvor kommunikation blev opfattet som en overførsel af et budskab fra en afsender til en modtager. Afsenderen var således aktiv, mens modtageren var passiv og blot tog imod. Denne måde at opfatte

kommunikation på har siden ændret sig. Schramm opstillede i 1954 en af de første kommunikationsmodeller, som hørte til inden for interaktionsparadigmet. Den ser således ud (Frandsen et al. 2002, 75):



Som det fremgår af denne model, og som er karakteristisk inden for interaktionsparadigmet, opfattes afsender og modtager her som lige aktive. Schramm taler i stedet for en modtager om en afkoder, hvilket lægger vægt på, at denne ikke blot tager imod, men selv er aktiv. Inden for interaktionsparadigmet opfattes kommunikation som en kompleks og dynamisk proces, hvor der ikke kan tales om en begyndelse og en slutning. Vi kommunikerer således hele tiden med hinanden. Inden for dette paradigme betragtes konteksten også som havende indflydelse på kommunikationen (Frandsen et al. 2002). Dvs. vores baggrundsviden spiller en rolle for, hvordan vi forstår det, der bliver sagt. Denne måde at forstå kommunikation på betyder, at det indhold og mål samt den relation, som teksten kommunikerer, ikke blot kan betragtes fra afsenderens side, men at modtagerens forståelse af teksten også må inddrages.

Sproghandlinger

John Searle (refereret af Ulbæk 2005, 25) skelner mellem fem typer af sproghandlinger: repræsentativer, direktiver, kommisiver, ekspressiver og deklamationer. En viden om, hvilke typer sproghandlinger der er tale om i en tekst, kan hjælpe læseren til en bedre forståelse af tekstens funktion. Et repræsentativ er en sproghandling, hvor afsenderen udsiger noget om, hvordan noget forholder sig, dvs. der er tale om udsagn, som enten kan bedømmes som sande eller falske. Ved et direktiv siger afsenderen noget med det formål at få modtageren til at gøre noget. Et kommisiv er en sproghandling, hvor afsenderen forpligter sig til at gøre noget, dvs. denne lover nogen noget. Ved en

ekspressiv sproghandling udtrykker afsenderen en eller anden form for følelse, og ved deklamationer gør afsenderen noget med sine ord, dvs. afsenderen forsøger på en eller anden måde at ændre verden med sine ord (Ulbæk 2005). Fælles for alle disse typer af sproghandlinger er ifølge Ulbæk (2005), at de alle består af de tre ovennævnte delhandlinger.

Genrer og teksttyper

Målet med en tekst har betydning for, hvordan den bliver udformet. Med de mange forskellige mål en tekst kan have, er der således også mange forskellige måder at udforme den på. En tekst bliver således altid brugt i en kontekst, og der tales i denne forbindelse om genrer og teksttyper (Møller 2002). Til den enkelte genre hører nogle bestemte karakteristiske træk i forhold til tekstens form og indhold. Vi genkender således en genre ud fra en viden omkring disse karakteristiske træk (Skjelbred 2009). Teksterne i testene på trin 2 og 4 tilhører begge den faglitterære genre. Formålet med denne type tekster er at give læseren en ny viden. Til den faglitterære genre hører forskellige teksttyper, og jeg vil her inddrage Arnbaks (2003) opdeling af fagtekster. Arnbak (2003, 42) taler om teksttyperne: beretning, rapport, forklarende tekster, instruerende tekster, overtalende tekster og diskuterende tekster. Imellem disse teksttyper er der stor forskel på, hvordan informationerne er organiseret. Jeg vil her kun beskæftige mig med de to teksttyper: beretning og diskuterende tekst, da dette er de teksttyper, som de to tekster på trin 2 og 4 tilhører.

En beretning er en tekst, der har til formål at genfortælle begivenheder blot for at informere og underholde. En sådan tekst består af en indledning, en kronologisk fortælling af begivenhederne og en afslutning. I en diskuterende tekst derimod er formålet at præsentere nogle argumenter eller synspunkter og derefter drage en konklusion på baggrund af de beviser, der foreligger. En sådan tekst er opbygget først af informationer omkring emnet, derefter en præsentation af argumenter for og imod og til sidst en konklusion med en eller anden form for anbefaling til læseren. Det er således en fordel, at læseren er i stand til at vurdere, hvilken tekst hun har med at gøre, for at kunne læse teksten med det størst mulige udbytte. For at kunne foretage en sådan vurdering, må læseren nødvendigvis have kendskab til de forskellige måder at udforme tekster på.

Diskurser

I en analyse af en teksts kommunikation af indhold, mål og relation er det også relevant at undersøge, hvilke diskurser teksten trækker på. Fairclough (Jørgensen & Phillips 1999) definerer diskurs på to måder, både abstrakt som sprogbrug som social praksis og mere konkret som en bestemt måde at tale eller skrive på. Ved en analyse af diskurs er det nødvendigt at fokusere på to dimensioner: den kommunikative begivenhed og diskursordnen. Den kommunikative begivenhed er et tilfælde af sprogbrug, dette kan fx være en avisartikel, en film eller et interview. Diskursordnen er de diskurstyper, som bruges inden for et socialt domæne. Disse diskurstyper består af diskurser og genrer. Med andre ord består diskursordnen af nogle bestemte diskurser og genrer, som er afgørende for, hvordan kommunikationen i en bestemt situation kommer til at forløbe. Det er dermed begrænset, hvad man kan sige inden for en bestemt kommunikativ begivenhed, men det er dog muligt at trække på diskurser fra andre diskursordner, dvs. at benytte sig af interdiskursivitet. Af betydning for en læsers forståelse af en tekst er, at denne har et kendskab til den kommunikative begivenhed samt til de diskurser og genrer, der trækkes på i teksten. Læserens baggrundsviden spiller dermed også på dette punkt en rolle (Jørgensen & Phillips 1999).

Det semantiske niveau

I forbindelse med min analyse af teksternes semantiske niveau vil jeg tage udgangspunkt i tekstlingvistikken. Tekstlingvistikken ser på teksten som en helhed, dvs. den bevæger sig ud over sætningsgrænsen og opfatter teksten som mere end blot summen af de sætninger, den består af. Tekstlingvistikken beskæftiger sig med to niveauer af teksten: makrostrukturen og mikrostrukturen, hvilket jeg vil komme nærmere ind på senere. I en analyse af det semantiske niveau er det dog ikke nok blot at kigge på teksten som en helhed, analysen må også omfatte de enkelte sætninger. Sætningen er den mindste enhed i en tekst, som kan udtrykke en fuld proposition, dvs. en hel tanke. Derfor er sætningen væsentlig at beskæftige sig med i en semantisk analyse (Ulbæk 2005).

I forbindelse med en semantisk analyse af de enkelte sætninger er det relevant at beskæftige sig med begreberne tema-rema. Begrebet tema-rema refererer til måden, hvorpå informationer er organiseret, både inden for den enkelte sætnings grænser, men også på tværs af sætningsgrænserne. Temaet er det første, der typisk nævnes i en

sætning, fordi det er det, som forudsættes bekendt hos læseren. Først derefter nævnes rema, som er den nye information i sætningen. Rema er dermed det, som bliver sagt om tema (Brudholm 2002, 33; Ulbæk 2005). Den typiske måde at organisere informationer i en sætning på er således ved først at nævne tema og derefter rema. Bliver der byttet om på tema og rema i en sætning kan det forvirre en usikker læser og vanskeliggøre læsningen.

Makroniveau

Kohærens

For at forstå indholdet i en tekst skal man som læser være i stand til at skabe sammenhæng i teksten. Kohærens og kohæsion er to begreber, som bruges til at betegne sammenhængen i en tekst. Kohærens er betegnelsen for den overordnede semantiske sammenhæng, mens kohæsion er den semantiske sammenhæng mellem sætninger i teksten (Henriksen & Mikkelsen 1986). Kohærens og kohæsion er således betegnelsen for sammenhæng på to forskellige planer i teksten. Det kan dog være vanskeligt at skelne mellem de to. Ulbæk (2005) beskriver forskellen således, at kohæsion er den sproglige måde at skabe sammenhæng på i teksten, dvs. at kohæsion er et middel til at opnå målet, som er kohærens. Et brud på kohæsionen gør teksten ugrammatisk, mens et brud på kohærens gør teksten ulogisk.

Ulijn og Salager-Meyer (1998) definerer kohærens på følgende måde:

the extent to which the sequencing of ideas in a text makes sense, and the extent to which the language used to present those ideas makes the nature of the ideas and their relationships apparent (1998, 85).

En tekst med god kohærens er dermed en tekst, hvor der både er en logisk sammenhæng mellem de enkelte dele af teksten, men også mellem indholdet og den sproglige udformning af teksten, samt mellem indholdet og den ydre kontekst for teksten (Jørgensen 1999). Der skelnes mellem global og lokal kohærens (Arndt & Ryan 1989). For begge disse typer af kohærens er der tale om den semantiske sammenhæng i teksten, men dog på forskellige niveauer. Global kohærens henviser til den overordnede sammenhæng mellem tekstens overskrift og indhold, mellem indledning, afslutning og resten af teksten, samt mellem de forskellige udsagn i teksten. Lokal kohærens

er sammenhængen mellem de enkelte sætninger og mellem de enkelte afsnit i teksten (Arndt & Ryan 1989).

McNamara et al. (1996) tilføjer yderligere en kategori til kohærens, nemlig den forklarende kohærens. Forklarende kohærens refererer til det indhold i en tekst, som giver den baggrundsviden, der er nødvendig for at forstå teksten, og som forfatteren går ud fra, at læseren ikke allerede har.

Undersøgelser foretaget af bl.a. McNamara et al. (1996) og Beck et al. (1984) viser, at forståelsen af en tekst kan forbedres ved at skabe tydelig kohærens i teksten. En tydeligere kohærens giver dermed en større grad af læsbarhed. En årsag hertil er, at læseren skal bruge færre kognitive ressourcer på at udlede tekstens mening, når kohærens i teksten er god og tydelig (McNamara et al. 1996). Læseren kan dermed i stedet bruge sine ressourcer på at forstå teksten. Da kohærens kan påvirke tekstens læsbarhed, er det vigtigt, at denne faktor også spiller en rolle, når der udvælges eller udformes tekster til svage læsere.

Mikroniveau

Kohæsion

Kohæsion er, som tidligere nævnt, udtryk for den semantiske sammenhæng i en tekst. Kohæsion virkeliggøres i teksten gennem brug af kohæsive bånd, som på forskellig vis binder tekster sammen på tværs af sætningsgrænser. Mange forskere inden for læsning på L2 argumenterer for, at forståelsen af kohæsive tekstbånd er nødvendig for at udvikle læseforståelsesfærdigheder på L2. De mener, at forståelsen af kohæsive tekstbånd er afgørende for at kunne forstå en tekst (McNamara et al. 2007).

Halliday & Hasan (refereret af Henriksen & Mikkelsen 1986, 35) skelner mellem fem typer kohæsive bånd: referencer, substitution, ellipse, konjunktioner og leksikale bånd. En reference i sig selv har ikke noget selvstændigt betydningsmæssigt indhold, men får det først, når læseren henter betydningen fra et andet ord i fx den forrige sætning (Henriksen & Mikkelsen 1986) som fx i ”*Manden* kom gående over vejen. *Han* var hurtig”. *Han* refererer til *manden* i forrige sætning, og læseren skal derfor kunne danne denne sammenhæng for at kunne forstå sætningen.

Generelt er referencer svære for usikre læsere, da de stiller store krav til korttidshukommelsen. Da de usikre læsere ofte læser langsomt, betyder det, at de kan have glemt de ord, hvortil der

refereres, når de kommer til en reference i teksten (Dalby et al. 1989). Derfor er det også af stor betydning for den usikre læser, hvor stor afstand der er mellem referencen og det, den refererer til. Jo større afstanden er, jo vanskeligere vil læsningen blive for den svage læser (Henriksen & Mikkelsen 1986).

Ved substitution forstås det, at et ord erstattes af et andet som fx i ”Denne *stol* er beskidt. Jeg vil have en ren *en*”. Dette er en nominal substitution. ”Kagerne *er spist*. Hvem har *gjort det*?” er til gengæld et eksempel på en verbal substitution (Henriksen & Mikkelsen 1986, 46).

Ellipse er udeladelsen af informationer, hvor indholdet forstås på baggrund af informationer givet tidligere i teksten. Som eksempel kan nævnes: ”Skal vi *hjem nu*? Ja vi skal (*hjem nu*)”. Ellipse er dermed ufuldstændige sætninger, hvor budskabet alligevel fremstår klart, hvis læseren vel at mærke er i stand til at danne denne inferens tilbage til den foregående sætning. Ellipser gør en tekst mindre tung, på trods af at indholdet skal forstås indirekte (Henriksen & Mikkelsen 1986).

Konjunktioner kan bestå af både konjunktioner, adverbier og præpositions konstruktioner, og de kan have flere forskellige funktioner i teksten. De kan fx være kausale, dvs. årsagsgivende, som fx ”... så hun blev bange og løb bort” eller temporale, dvs. tidsangivende, som fx ”senere kom hun tilbage igen” (Henriksen & Mikkelsen 1986). Konjunktionerne har stor betydning for læsbarheden i en tekst, da de angiver den logiske semantiske sammenhæng mellem sætningerne. En øvet læser vil i høj grad kunne danne sammenhæng mellem sætninger, uden at denne er udtrykt direkte gennem et konjunktion. En svag læser vil derimod have svært ved at forstå teksten, hvis sammenhængen ikke er tydeliggjort gennem et konjunktion.

Endelig er der leksikalisk kohæsion, som adskiller sig fra de andre kohæsionstyper, ved at den ikke består af nogen syntaktiske elementer. Der er flere forskellige former for leksikalisk kohæsion. Der kan fx være tale om repetition, hvor et leksem gentages, fx hus – huset. Synonymer, hyponymer og kollokationer er andre eksempler på leksikalisk kohæsion (Ulbæk 2005, 46). I forbindelse med repetition taler Ulbæk (2005, 42) om, at diskursreferenter har referentkæder, dvs. at der kan bruges mange forskellige leksemer til at referere til den samme diskursreferent. Ifølge Henriksen og Mikkelsen (1986) giver det en større grad af læsbarhed i en tekst, hvis disse referentkæder bliver gjort så korte som muligt. Dvs. at det er en fordel at repetere

leksemer, som refererer til den samme diskursreferent, i stedet for at referere til denne diskursreferent ved brug af forskellige leksemer.

Det leksikalske niveau

Noget, som har stor betydning for, hvor læsbar en tekst er, både i forhold til læsning på L1 og L2, er ordenes kompleksitet. Det anbefales i Taylor & Taylor (1983), at man bruger ord, som er hyppige, for at gøre teksten mere let læselig. Hyppige ord har nemlig en tendens til at være korte, velkendte for læseren og lette at udtale. Taylor & Taylor skriver om de hyppige ord: "People learn, perceive, read, or guess frequent words faster and more accurately than they do infrequent ones" (1983, 298). Årsagen hertil kan være, at læseren må bruge ekstra kognitiv kapacitet på at afkode ord, som er ukendte. Det betyder, at læseren har færre ressourcer til rådighed til at finde ordets betydning og til at skabe sammenhæng i teksten. Ord, som er velkendte for læseren, vil derimod læses ud fra en automatisk genkendelse, hvilket giver læseren flere ressourcer til at fokusere på ordets betydning og på at sætte det ind i konteksten (Taylor & Taylor 1983). Af denne grund bør man ifølge Dalby (1989) også forsøge at opdele sammensatte ord, så vidt det er muligt, da disse ofte ikke hører til blandt de hyppigste ord i sproget.

I forhold til læsning på L2 vil der i sagens natur være flere ord, som er nye for læseren, end ved læsning på L1. Hyppigheden af ordene i en tekst er derfor noget, som det i høj grad er vigtigt at være opmærksom på. Undersøgelser viser ifølge Stæhr (2009), at det er nødvendigt at have kendskab til ca. 98 % af ordene i en tekst for at få en tilstrækkelig forståelse af denne. Scherer (refereret af Schulz 1981) anbefaler, at det gennemsnitlige antal af nye ord i en tekst ikke overstiger 1 ud af 35 ord. Holley (refereret af Schultz 1981) mener dog, at 1 ud af 15 ord, som læseren ikke kender, ikke er nogen hindring for forståelsen, så længe teksten dog er af lav syntaktisk kompleksitet.

Metaforer og idiomatiske bindinger

Ifølge Dalby et al. (1989) er det ikke blot vigtigt for læsbarheden i en tekst at bruge hyppige ord, men også at ordene bruges i deres mest hyppige betydning. Her kommer brugen af metaforer ind i billedet. Metaforer er sproglige billeder, som skabes, ved at ord bruges i en anden betydning end deres sædvanlige, bogstavelige betydning. Johnson & Lakoff definerer metaforer på følgende måde: "The

essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another" (1980, 5).

Bailin & Grafstein (2001) mener, at metaforer kan være en udfordring for læsere. En årsag er, at metaforene kræver, at læseren forstår, at der er tale om brug af et billedsprog, og at læseren derfor må bevæge sig ud over ordenes bogstavelige og ofte mest hyppige betydning. Forståelsen af metaforer er ifølge Bailin & Grafstein (2001) også vanskelig, fordi de refererer til viden, som ikke gives direkte i teksten. Læseren må derfor have en vis forhåndsviden, som kan bruges til at fortolke metaforene, eller også må læseren være i stand til at danne hypoteser, som kan bruges i denne fortolkningsproces. Med dannelsen af hypoteser opstår dog også risikoen for at drage forkerte slutninger.

Det er dog ikke kun metaforene, som kan være vanskelige og påvirke læsbarheden i en tekst, men også de mange faste ordforbindelser eller idiomatiske bindinger, som findes i sproget. Disse kan betragtes som ubrydelige enheder, hvor de enkelte ord ikke kan udskiftes med et synonym, uden at det kommer til at lyde forkert (Dalby et al. 1989). Som eksempler herpå kan nævnes "at lægge sig til at sove" og "at stå op". De idiomatiske bindinger er generelt vanskelige at lære på et andetsprog, og de må derfor i særlig høj grad forventes at påvirke læsbarheden for personer, som læser på L2.

Lydrette ord

Et andet område inden for det leksikalske niveau, som kan have betydning for læsbarheden i en tekst, er andelen af lydrette ord i teksten. Borstrøm et al. (1999) har foretaget en undersøgelse af den første læseudvikling hos danske børn fra slutningen af børnehaveklassen til og med 3. klasse. I undersøgelsen indgik fem forskellige læsebogssystemer. Den gruppe børn, som havde den bedste tidlige læseudvikling, var den, som var blevet undervist med ét bestemt læsebogssystem; nemlig Søren og Mette-bøgerne. En sproglig analyse af disse bøger viste, at de indeholdt mange lydrette ord. Lydrette ord er netop ifølge Borstrøm et al. (1999) lettere end uregelmæssige ord, fordi de er lettere at stave sig igennem. Det ser således ud til, at tekster med mange lydrette ord hjælper børn bedre i gang med at læse. Om dette også gælder for læsere af dansk som L2, som allerede har lært at læse på L1, er det ikke muligt at konkludere ud fra dette. Det virker dog muligt, at dette også kunne være tilfældet.

Det syntaktiske niveau

Den syntaktiske kompleksitet i en tekst kan påvirke dens grad af læsbarhed. Der vil i det følgende blive gjort rede for, hvilke syntaktiske strukturer der har betydning for læsbarheden i en tekst, samt for hvordan der kan foretages en analyse af det syntaktiske niveau. I denne forbindelse vil jeg starte med at inddrage feltanalysen.

Sætningsskema

I en beskrivelse af sprogbrug i tekster kan feltanalysen ofte med fordel benyttes (Jacobsen og Skyum-Nielsen 1996). Feltanalysen foretages ud fra sætningsskemaet. En analyse af sætninger ud fra sætningsskemaet kan være en stor hjælp til at få et overblik over de karakteristika, der gør sig gældende i en bestemt sprogbrug. Herigennem bliver man også i stand til at vurdere, hvilke karakteristika der gør en tekst mere eller mindre læsbar. Der er to skemaer inden for feltanalysen, hvoraf det ene gælder for helsætninger, og det andet for ledsætninger. De ser således ud:

Helsætningsskema:

Forfelt	Centralfelt			Slutfelt		
	v	n	n	V	N	A

Ledsætningsskema:

Konjunktionalfelt	Centralfelt			Slutfelt		
	n	a	v	V	N	A

- Forfeltet (F) kan være udfyldt af både nominaler, adverbialer og infinitte verbaler, dog normalt kun af ét led ad gangen.
- v og V indeholder verbalerne i sætningen. På v-pladsen står det finitte verbal, mens det infinitte verbal står på V-pladsen.
- n og N indeholder nominaler. n-pladsen kan kun indeholde ét led, nemlig subjektet, mens N-pladsen kan indeholde ét eller to nominaler på én gang.
- a og A indeholder adverbialer. Begge disse pladser kan indeholde flere led ad gangen. På a står typisk forskellige småadverbier, men også lette objekter og negative objekter kan stå på a. A indeholder typisk verbalpartikler og præpositionsforbindelser.

(Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996, 103)

Et langt forfelt, som er karakteristisk for bl.a. juridisk sprogbrug, kan være en stor belastning for svage eller mindre øvede læsere og dermed påvirke læsbarheden. Der tales her om, at der er forvægt i sætningen, og at sprogbrugen er syntetisk. Det, der gør sætninger med forvægt svære at læse, er, at biomstændighederne nævnes først, mens hovedsagen i sætningen først nævnes senere (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996). Dette betyder, at læseren må lagre informationerne omkring biomstændighederne i hukommelsen, mens denne leder videre efter hovedpunkterne i sætningen (Bailin & Grafstein 2001).

Andre forhold, som kan gøre en tekst svær at læse, er en overudfyldning af a-pladsen. I disse tilfælde tales der om midtervægt, fordi den kraftige udfyldning forekommer i centralfeltet. Overudfyldning af a-pladsen bevirker i helsætninger, at verberne i sammensatte verballed kan komme til at stå så langt fra hinanden, at det forstyrrer forståelsen. I ledsætninger kan et langt a-led bevirke, at subjekt og verballed kommer langt væk fra hinanden (Jacobsen & Skyum-Nielsen). Relationen mellem subjekt og verbum er af stor betydning for forståelsen af en sætning, og når adskillelsen mellem dem bliver for stor, kan det blive svært at skabe sammenhæng i sætningen (Taylor & Taylor 1983). Forvægt og midtervægt påvirker dermed en teksts grad af læsbarhed i negativ retning.

En form for sprogbrug, der er mere almindelig i talesprog og talesprogsnært skriftsprog, er den analytiske sprogbrug. Her er der en større grad af udfyldning af slutfeltet i forhold til i den syntetiske sprogbrug, og der tales derfor i denne forbindelse om bagvægt. Sætninger med analytisk sprogbrug er lettere at læse, fordi de nævner hovedsagen først, og først herefter nævnes biomstændighederne. Dette bevirker, at der bliver en større afstand mellem informationerne, og at sproget dermed bliver mindre kompakt (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996).

Sætningsskemaet siger således noget om strukturen i en sætning. Det, som sætningsskemaet dermed kan bruges til, er at undersøge sværhedsgraden i en tekst, fordi det ved at sætte en sætning ind i sætningsskemaet bl.a. bliver tydeligt, om der er tale om en analytisk eller syntetisk sætningsopbygning (Jørgensen 1999).

Trappediagram

En anden måde at analysere sætningers opbygning på er ved hjælp af trappediagrammet (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996). Trappediagrammet kan bruges til at give et overblik over ledsætningers dybde og deres placering i forhold til hinanden og i

forhold til resten af helsætningen. I trappediagrammet placeres helsætninger i 0. grad, mens ledsætninger enten er af 1. grad eller højere grader. Et trappediagram for sætningen: ”De spiste en is, fordi det var varmt” ser dermed således ud:

0. De spiste en is,

1. fordi det var varmt.

Trappediagrammet er dog ikke velegnet til alle typer af sætninger, idet det kun registrerer helsætninger og ledsætninger. Der er vel at mærke også mange andre sproglige forhold, som kan gøre en sætning vanskelig. Bl.a. viser trappediagrammet ikke forekomsten af verbalsubstantiver og infinitivkonstruktioner, som i virkeligheden er indkapslede sætninger. En omskrivning af disse sætningsafløbere til hele sætninger ville i trappediagrammet vise en langt mere kompliceret sætning (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996).

Syntaktiske strukturer

Coleman (1962, 1964) har foretaget diverse undersøgelser af forskellige syntaktiske strukturers betydning for læsbarheden i tekster. I 1964 konkluderede han på baggrund af en undersøgelse følgende: at omskrivning af verbalsubstantiver til sætninger med subjekter gør en tekst lettere at forstå, at brug af aktiv-konstruktioner frem for passiv fremmer forståelsen, at der opnås en større grad af læsbarhed, hvis der ikke sker udeladelser af subjekter, og at omskrivning af underordnede ledsætninger til hovedsætninger skaber en bedre forståelse. I det følgende vil disse punkter blive behandlet nærmere, mens de underordnede ledsætninger vil blive behandlet i det efterfølgende afsnit omkring sætningslængde.

Sætningsafløbere

Verbalsubstantiver er substantiver, som er dannet ved afledning fra verber. De kaldes også for sætningsafløbere, fordi de står i stedet for sætninger og i virkeligheden ville kunne omskrives til en hel sætning. Brugen af verbalsubstantiver gør ifølge Jacobsen & Skyum-Nielsen (1996), at teksten bliver mere abstrakt, fordi det ikke gøres klart, hvem der udfører den handling, som er udtrykt i verbalsubstantivet, dvs. agens nævnes ikke. Derudover bevirker verbalsubstantiver, at informationerne kommer til at stå mere tæt, hvilket gør læsningen vanskeligere. Brugen af verber i stedet for verbalsubstantiver medfører en større grad af læsbarhed i teksten, fordi verber ofte er

kortere end verbalsubstantiver, og fordi de ofte er hyppigere. Den større hyppighed betyder, at der er en større chance for, at ordene findes som ortografiske repræsentationer hos læseren, hvilket som tidligere nævnt giver en hurtigere og mindre ressourcekrævende afkodning. Den større andel af verber giver også flere subjekter, hvilket betyder, at andelen af personlige ord stiger, hvilket igen gør teksten lettere at læse (Coleman 1964). En anden type sætningsafløser er infinitivkonstruktioner. Disse står på samme måde som verbalsubstantiver i stedet for hele sætninger, og der kan således også foretages en omskrivning af disse (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996).

Nominalhelheder

Nominalhelheder kan også påvirke læserens forståelse af en tekst (Jørgensen 1999). En nominalhelhed består af et kerneled samt et eller flere adled og kan beskrives ved hjælp af et nominalhelhedsskema. Skemaet består af et forfelt, centralfelt og slutfelt (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996). Forfeltet indeholder en bestemmerplads og en beskriverplads. Bestemmerpladsen udfyldes af bl.a. artikler og pronomener, og beskriverpladsen af adjektiver og participier. Centralfeltet består af et substantivisk kerneled og slutfeltet af præpositionsforbindelser og relativsætninger. I det følgende er nominalhelheden ”Den lille pige med det lyse hår” indsat i nominalhelhedsskemaet:

Forfelt		Centralfelt	Slutfelt
Adled		Kerneled	Adled
Bestemmer	Beskriver		
Den	Lille	pige	med det lyse hår

På samme måde som i hele sætninger kan der i nominalhelheder også være forvægt. Dette skyldes en overudfyldning af beskriverpladsen og dette kan på samme måde som forvægt i en helsætning påvirke læserens forståelse (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996).

Passiv

Brugen af passiv-konstruktioner i stedet for aktiv-konstruktioner gør, som også nævnt ovenfor, en tekst sværere at forstå (Coleman 1964, Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996, Taylor & Taylor 1983). En årsag til at bruge passiv er, at fortælleren ønsker at lægge vægt på objektet i sætningen ved at gøre det til grammatisk subjekt. Coleman (1964)

mener dog, at objektet er lettere at forstå, når det optræder som et direkte objekt for et aktivt verbum i stedet for som subjekt. At passivkonstruktioner er vanskelige skyldes også, at agenten i sætningen ikke nævnes. Dette kan gøre teksten både abstrakt og upersonlig. Ved at bruge aktive verber bliver teksten derimod mere konkret og personlig og dermed lettere at læse. Derudover betyder brugen af aktive verber, at både sætninger og ord bliver kortere, og at subjektet og verbet kommer til at stå tættere på hinanden. Dette er alt sammen med til at forbedre læsbarheden i en tekst (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996, Taylor & Taylor 1983).

De ovennævnte undersøgelser, som er foretaget af Coleman (1964), handler om læsning på L1. For at kunne drage en parallel til læsning på L2 vil jeg nævne Nilagupta (1977), som har foretaget en undersøgelse af thailandske studerendes forståelse af tekster skrevet på engelsk. Dette har han gjort med det formål at undersøge, om de syntaktiske strukturer, som volder læsere af L1 vanskeligheder, også gør en tekst sværere for læsere af L2. Nilagupta (1977) konkluderer på baggrund af sin undersøgelse, at der netop ses en sådan sammenhæng mellem læsning på L1 og L2. De syntaktiske strukturer, som volder de thailandske studerende vanskeligheder er: passiv-konstruktioner, negationer, underordnede ledsætninger og udeladelse af subjekter. Der ses kun i ringe grad vanskeligheder med verbalsubstantiver, men han mener, at dette kan skyldes, at verbalsubstantiver er meget almindelige på thailandsk, og måske derfor volder de ikke de studerende særlige vanskeligheder.

Sætningslængde

“Of all the rules for readable writing, the rule to write short sentences has probably been emphasized most insistently”, skriver Coleman (1962, 131) i forbindelse med en undersøgelse i 1962. Han undersøger her, hvilken effekt det har på forståelsen, når sætninger gøres kortere. Ifølge Coleman (1962) er lange sætninger ikke svære pga. deres længde. Han mener, at årsagen til, at længden på sætninger kan sige noget om deres sværhedsgrad, er, at lange sætninger ofte indeholder mere komplekse syntaktiske strukturer.

Coleman (1962) konkluderer på baggrund af sin undersøgelse, at det har en lille, men dog stadig signifikant betydning for forståelsen, at sætningslængden reduceres. Coleman (1962) mener, at den begrænsede effekt kan skyldes, at læsbarheden kun forbedres ved opdeling af helt bestemte typer af sætninger. Hans hypotese er, at opdeling af sætninger forbundet af sideordnende konjunktioner, som

signalerer, at den efterfølgende sætning er betinget af den foregående, giver bedre læsbarhed. Dette gælder konjunktioner som ”men” og ”eller”. Ligeledes mener han, at læsbarheden kan forbedres ved at opdele sætninger, som indeholder underordnede sætninger, som er indledt af relativpronominer, verbalsubstantiver, infinitivsætninger og parentetiske sætninger. De sætninger, for hvilke Coleman (1962) dog ikke mener, at en opdeling vil give en større grad af læsbarhed, er sætninger forbundet af den sideordnende konjunktion ”og”. Han mener, at det her er lige så effektivt, at grænserne bliver markeret med fx et komma.

Coleman (1962) fremsætter herudover en hypotese om, at det måske i virkeligheden ikke er sætningen, som det skal forsøges gjort kortere, men nærmere de fraser, som sætningen består af. For at kunne forstå en sætning, er det nødvendigt at kunne forbinde subjekt og verbum. Dette bliver vanskeligere, når sætningen indeholder lange fraser, fordi der her er flere ord, som adskiller subjektet og verbet.

Uanset hvilken type af sætninger der opdeles, er det dog vigtigt at passe på ikke at opdele sætningerne, så de bliver for korte, da dette også kan forstyrre forståelsen. I denne forbindelse kan Blau (1982) nævnes. Han mener, at læsere ligefrem kan drage nytte af komplekse sætninger. Han skriver: ”Readers do indeed seem to benefit from the information regarding relationships that is revealed by complex sentences” (Blau 1982, 525). Blau (1982) mener, at meget korte sætninger faktisk er en hindring for god læseforståelse, og at en del af betydningen går tabt, når sætningerne deles op. Derudover betyder opdelingen af sætninger også, at antallet af sætninger stiger. Dette medfører, at læseren skal danne flere inferenser for at skabe sammenhæng mellem det større antal af sætninger. Davison & Kantor (1982) stiller i denne forbindelse spørgsmålstejn ved, om det er lettere for læseren at danne inferenser mellem de korte sætninger, end det er at læse sætninger, som dog er længere, men hvor den kausale sammenhæng fremgår mere eksplicit. De har analyseret omskrivninger fra originaltekster til letlæste tekster og nævner, at konsekvensen af opdelingen af sætninger er, at informationerne om de logiske relationer mellem sætningerne kan gå tabt. De understreger, at hvis sætninger opdeles, så skal forholdet mellem dem forklares på anden vis (Davison & Kantor 1982). Ved vurdering af den syntaktiske kompleksitet i tekster er det derfor ikke nok blot at kigge på længden af sætningerne, men også typen af sætninger skal vurderes.

Lix

En ofte anvendt metode til at måle læsbarhed i en tekst er lixmetoden, som er udviklet af svenskeren C. H. Björnsson (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996, 30). Lix er en forkortelse for "læsarhedsindeks". Metoden blev udviklet i begyndelsen af 1960'erne i forbindelse med en undersøgelse med Björnsson (1971) i spidsen. Af denne undersøgelse fremgik det, at den gennemsnitlige periodelængde i en tekst samt procentdelen af lange ord viste den største sammenhæng med den bedømte sværhedsgrad i teksten. Af denne grund blev disse to faktorer, gennemsnitlig periodelængde og procentdel af lange ord, valgt som parametre for læsbarhed. Björnsson (1971) opstillede på grundlag heraf følgende formel:

$$\text{Lix} = \text{periodelængde} + \% \text{ lange ord}$$

Periodelængden er det gennemsnitlige antal ord pr. sætning. Dette antal skal lægges sammen med procentdelen af lange ord i teksten, som defineres som ord på syv bogstaver eller derover (Björnsson 1971). For at der kan være en vis statistisk sikkerhed bør optællingen, hvis det er muligt, omfatte mindst 2000 ord og 200 sætninger. Hvis teksten ikke er af denne længde, må man bruge det, der er, men samtidig også være opmærksom på kun at bruge resultaterne som vejledende (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996).

Når lixtallet er fundet, kan læsbarheden vurderes ud fra følgende skala³:

- Lix op til 25: Meget let
- Lix 26-34: Let.
- Lix 36-45: Middel
- Lix 46-55: Svær
- Lix 56 og opefter: Meget svær.

Lixmetoden har på trods af dens store anvendelse også mange kritikere. Kritikken går på, at det er muligt at finde korte ord, som kan være sværere at læse end lange ord, samt at visse lange sætninger kan være lettere at læse og forstå end visse korte sætninger (Bailin & Grafstein 2001). Årsagen til førstnævnte er ifølge Bailin & Grafstein (2001), at lange ord ofte har fået tilføjet affikser, og hvis man som læser er opmærksom på, at affikser bruges til at skabe nye ord, som betydningsmæssigt ligger i nærheden af ordets stamme, kan denne

viden bruges og ligefrem være en hjælp til at forstå ordet (Bailin & Grafstein 2001). I forhold til sætninger er der ingen tvivl om, at lange sætninger kan være sværere at læse end korte sætninger, men ifølge Bailin & Grafstein (2001) kan det modsatte også gøre sig gældende. Fx giver brugen af konjunktioner længere sætninger, og dette burde ud fra lixmetoden betyde, at sætningerne bliver mindre læsbare. Men ifølge Bailin & Grafstein (2001) kan det også have den positive effekt, at kohærensens bliver mere tydelig. Björnsson (1971) er ikke uenig i, at der kan findes eksempler på lange ord, som er lettere at læse og forstå end visse korte ord. Men Lix er ifølge Björnsson (1971) baseret på den *gennemsnitlige* forekomst af ordlængde og periodelængde på hele tekststykker, og ikke på enkeltord, og han er af den opfattelse, at de lange ord gennemsnitligt er sværere at læse end de korte ord, og at lange ord er mere almindelige i svære tekster.

Lixtallet angiver som tommelfingerregel en teksts sværhedsgrad, men man skal være opmærksom på, at et lavt lixtal ikke er en garanti for, at teksten er let. Det er nødvendigt at sikre sig, at teksten også er forståelig, og dette er ikke muligt at se ud fra lixtallet (Elbro 2007, 214).

4. TESTNING

I forbindelse med testning vil jeg som det første nævne Clarke (1988), som stiller spørgsmålstegn ved, om der overhovedet kan tales om gode og dårlige læsere. Ifølge Clarke (1988) har læserens kontrol over det sprog, der læses på, betydning for brugen af læsestrategier. Ved læsning af en vanskelig tekst er der ifølge Clarke (1988) en tendens til, at læsere, som ellers er gode læsere, gør brug af dårlige læsestrategier. Clarke (1988) mener derfor, at der i virkeligheden bør tales om gode og dårlige læsestrategier og ikke om gode og dårlige læsere. Han mener, at langt de fleste læsere gør brug af både dårlige og gode læsestrategier på forskellige tidspunkter, afhængigt af hvilken tekst de præsenteres for. Ved testning af læsning får vi således kun et øjebliksbillede og altså ikke et komplet billede af den enkelte læsers kompetencer. Der vil således i enhver testsituation være en usikkerhed forbundet med testningens resultater, som det er vigtigt at være opmærksom på.

Validitet og pålidelighed

I forbindelse med testning af læsefærdigheder er validitet og pålidelighed vigtige begreber at beskæftige sig med. Validitet kan defineres på følgende måde:

the characteristic of a test that determines that the test measures what it is supposed to measure and/or it can predict performance on other measures (Farr & Carey 1986, 137).

En tests validitet må dermed vurderes ud fra dens formål. Der er ingen test, som er valid til alle formål, og validitet kan dermed ikke siges at være en indre kvalitet ved den enkelte test, men noget, der må ses i forhold til det, testen skal bruges til (Farr & Carey 1986).

Pålidelighed (*reliability*) i forbindelse med testning defineres som: "consistency in measurement and tests" (Farr & Carey 1986, 137). Pålidelighed har dermed noget at gøre med muligheden for at gentage nogle bestemte målinger og få det samme resultat hver gang. En høj grad af pålidelighed ses dermed, når en test viser det samme resultat, hver gang den bruges. Dette forudsætter vel at mærke, at den bruges under de samme forhold og på de samme personer hver gang.

Autenticitet

I forhold til testning er det relevant at beskæftige sig med begrebet "autenticitet". Dette begreb bliver af Van Lier (1996) brugt i en anden betydning end begrebets sædvanlige betydning. Van Lier beskæftiger sig med begrebet i forhold til undervisning på et andetsprog, men jeg mener, at det er lige så relevant at beskæftige sig med i forhold til testning. Autenticitet er ifølge Van Lier (1996) ikke en egenskab ved sproget og har ikke noget at gøre med sprogbrugen, men har noget at gøre med de intentioner, som afsenderen har, og den måde, hvorpå den, der hører, fortolker det, som høres. Autenticitet er dermed et spørgsmål om relevans. Van Lier skriver, at autenticitet er et resultat af: "self-determination (knowing-what-you-are), a commitment to understanding and to purpose, and transparency in interaction" (Van Lier 1996, 128). Dvs. autenticitet i klasseværelset opstår ikke igennem undervisningsmaterialer eller undervisningsplan, autenticiteten er et mål som læreren og eleverne bevidst skal arbejde hen imod. Det samme må gøre sig gældende i forhold til testning, således at det formål, der er med at læse en tekst i en testsituation, i så vid udstrækning som muligt skal svare til det formål, der vil være i en naturlig læsesituation.

Van Lier (1996) refererer til Widdowsons skelnen mellem "genuine" og autentisk sprogbrug. "Genuine" er en egenskab ved et sprogligt materiale, som ikke er lavet til brug i sprogundervisning. Det kan fx være en artikel i en avis. Et "genuine" sprogmateriale er det muligt at gøre både autentiske og ikke-autentiske ting med. Uautentisk brug kan fx være at lære det udenad. Autentisk brug vil sige, at den studerende behandler sprog materialet som diskurs, og at han eller hun forholder sig hertil som til enhver anden form for skrevet diskurs (Van Lier 1996, 126).

Van Lier (1996) ser på samme måde som Urquhart & Weir (1998) mange fordele ved at gøre brug af et "genuine" materiale frem for et materiale, der er skrevet specielt til brug i undervisning. Fx er sproget i materialer, som er producerede til undervisningsbrug, ofte ikke repræsentativt for målsproget. En anden årsag er, at nogle studerende selv ønsker at arbejde med "genuine" sprogmaterialer, fordi det i højere grad ligner det sprog, de møder i deres hverdag. Det samme må antages at gøre sig gældende i forbindelse med materialer brugt til testning.

Der er forskellige måder at teste læsefærdighed på. Jeg vil i det følgende komme nærmere ind på de to metoder, som er relevante i

forhold til min undersøgelse. Det drejer sig om multiple choice-testen og cloze-testen. Multiple choice-testen er den testmetode, der bruges ind for FVU-systemet til at teste læseforståelse. Cloze-testen er den testmetode, som jeg bruger i forbindelse med testning af læsbarheden i teksterne på trin 2 og 4 samt testning af kursisternes dansksproglige kompetencer.

Multiple Choice

En meget udbredt metode til at måle læseforståelse er brugen af multiple choice-tests. Her bliver den testede stillet over for et antal valgmuligheder, hvoraf der skal vælges én som svar på et givet spørgsmål. Fordele ved metoden er ifølge Urquhart & Weir (1998), at det er let at rette multiple choice-opgaver, idet det allerede på forhånd er blevet besluttet, hvilke svar der er korrekte. Derudover kan rettelsen foregå elektronisk, hvilket betyder, at den kan finde sted hurtigt. Endnu en fordel er, at der ved multiple choice-tests ikke inddrages færdigheder i at skrive. Testen siger derfor udelukkende noget om færdigheder i læsning.

Der er dog en del bekymring om, hvorvidt brugen af multiple choice-tests er en god måde at teste læseforståelse på. For det første er det at besvare multiple choice-spørgsmål, ifølge Urquhart og Weir (1998), en unaturlig opgave, idet man i det virkelige liv ikke bliver bedt om at vælge mellem forskellige muligheder, når man skal vise, at man har forstået noget. Dertil kommer, at testen giver det indtryk, at der kun findes én korrekt måde at forstå en tekst på. Mange teoretikere mener derimod, at læsning er en konstruktiv proces, hvor den enkelte læser danner sin egen personlige forståelse af det, hun har læst (Farr et al. 1990). Ud fra tanken om, at den enkelte læser danner sin egen forståelse af en tekst, findes således en fare i den måde, hvorpå en multiple choice-test udarbejdes. Valget af, hvad der er det korrekte svar til et spørgsmål, er nemlig her meget subjektivt og afhænger udelukkende af dem, som laver testen.

Det diskuteres også, hvorvidt multiple choice-tests overhovedet viser den testedes forståelse af teksten. Ifølge Bernhardt (1983) er det muligt at besvare multiple choice-spørgsmål uden egentlig at have læst teksten. Bernhardt (1983) refererer til en undersøgelse foretaget af Pyrczak i 1975, hvor der ikke blev fundet nogen signifikante forskelle i besvarelser af multiple choice-tests hos elever, som først havde læst teksten og derefter besvaret spørgsmålene, sammenlignet med elever, som havde besvaret spørgsmålene uden at læse teksten.

Årsagen er ifølge Pyrczak (refereret af Bernhardt 1983) bl.a., at eleverne kunne vælge de rigtige svar ud fra deres baggrundsviden og ud fra de sammenhænge, som eksisterede mellem spørgsmålene. Desuden er det muligt at svare rigtigt blot ved at udelukke de svar, som virker usandsynlige, og dette er ifølge Urquhart & Weir (1998) en anden færdighed, som bliver brugt, end hvis det rigtige svar blev valgt fra starten. En anden fare ved multiple choice-tests er, at man ikke ved, om et forkert svar skyldes, at den testede ikke har forstået teksten, eller at denne ikke har forstået spørgsmålet.

Cloze

Cloze-testen blev første gang brugt i 1953 af Taylor (refereret af Aitken 1977). Taylor brugte den som et redskab til at måle læsbarheden i tekster. Læsbarheden i en tekst er dog ikke det eneste, som cloze-testen menes at kunne måle. Bl.a. menes den at være god til at måle læseforståelse, og i 1970'erne voksede også en interesse frem for at bruge testen til at måle sprogfærdigheder på L2. I forbindelse med testning af sprogfærdigheder er cloze-testen ifølge Oller (refereret af Aitken 1977) en god måde at måle global sprogfærdighed på. Dette skyldes, at den tilfældige fjernelse af ord i teksten sikrer, at de ord, der fjernes, tilhører forskellige ordklasser og har forskellige funktioner i sætningen. Der menes dog også at være visse begrænsninger ved cloze-testen. Nogle mener, at den kun viser færdigheder på tekstens mikroniveau, og at den derfor ikke siger noget om den globale forståelse af teksten. Den synes derfor i højere grad at teste syntaktiske og leksikalske færdigheder på sætningsniveau end at vise noget om forståelsen af et stykke sammenhængende diskurs (Urquhart & Weir 1998).

En cloze-test består af en tekst, hvor der er foretaget en tilfældig, dog systematisk, fjernelse af nogle ord, og hvor testpersonen selv skal indsætte ord, som bevarer tekstens sammenhæng. Der er dog forskellige måder at konstruere en cloze-test på. Følgende beskrivelse af, hvordan en cloze-test skal konstrueres, er baseret på Aitkens (1977) beskrivelse heraf. Der skal først og fremmest bruges et tekststykke på ca. 375 ord. Tekstens emne skal vurderes nøje, da det er vigtigt, at dette er velkendt for testpersonerne. En vurdering af, om emnet er passende for målgruppen, er en subjektiv vurdering, som må foretages af den, der konstruerer testen. Derudover skal sprogets sværhedsgrad i teksten vurderes.

Efter en udvælgelse af en passende tekst skal hvert 7. ord fjernes og erstattes med en tom linje. Det er også muligt at vælge at fjerne fx hvert 5. ord, men at fjerne under hvert fjerde ord eller over hvert tiende ord vil ifølge Aitken (1977) ikke være nogen god idé. Nogle anbefaler ifølge Aitken (1977), at navne, tal og datoer ikke slettes, men i stedet springes over. Uanset hvordan man vælger at gøre, så anbefaler Aitken (1977) dog, at man er konsekvent. Generelt bør der ikke slettes ord i den første og den sidste sætning i tekststykket. Der er ifølge Bachman (refereret af Fotos 1991) forskel på, hvilken færdighed der måles, afhængigt af hvilken type ord der slettes. Fotos (1991) anbefaler derfor, at de ord, som er blevet slettet, bliver undersøgt for derved at se, om de dækker forskellige grammatiske funktioner.

Cloze-testen kan ifølge Aitken (1977) rettes på to måder. Enten ved kun at acceptere testpersonens svar, hvis ordet er præcis det samme, som er blevet slettet, eller ved at acceptere ethvert svar, som passer ind i konteksten. Oller (refereret af Aitken 1977) mener, at den sidstnævnte måde at rette på, er den bedste, når der er tale om L2, mens Stubbs og Tucker (refereret af Aitken 1977) mener, at begge måder er lige gode.

I en vurdering af besvarelsen af cloze-testen refererer Aitken (1977) til, hvordan man vurderer læseforståelsen i multiple-choice tests, og han mener, at de niveauer, der her tales om, også kan bruges i en vurdering af besvarelser af cloze-tests. Der er tale om tre forskellige niveauer: *independent level* (uafhængighedsniveau), *instruction level* (instruktionsniveau) og *frustation level* (frustrationsniveau). Med en score på 90 % eller derover er den testede på et uafhængighedsniveau. Dette betyder, at den testede kan læse materialet uden hjælp fra underviseren eller andre i klassen. En score på 75 til 89 % betyder, at den testede er på et instruktionsniveau. Her kan den testede læse materialet, men må også have hjælp fra underviseren. En score på under 75 % betyder, at den testede befinder sig på et frustrationsniveau. Dette betyder, at den testede ikke kan forstå materialet.

Opsamling

Jeg har i de tre foregående kapitler gjort rede for teori med relevans for de analyser, som vil følge i de kommende kapitler. Mit fokus i kap. 2 har været på selve læseprocessen, mens jeg i kap. 3 har beskæftiget mig med sproglige elementer, som menes at påvirke læsbarheden i en

tekst og gøre den svær at læse. Jeg har i denne forbindelse også beskæftiget mig med områder, som bør indgå i en tekstanalyse, og har derfor gjort rede for, hvad en analyse af det pragmatiske, semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau bør indeholde. Til sidst har jeg i kap. 4 beskæftiget mig med teori omkring testning af læsefærdigheder og testning af sproglige kompetencer. Den gennemgåede teori danner således grundlag for de analyser, som jeg vil foretage af tekster, spørgsmål og besvarelser af cloze-tests. Inden vi når til disse analyser, vil der dog først følge et metodeafsnit.

5. METODE

FVU

Som allerede nævnt i indledningen er FVU et tilbud til voksne, som ønsker at forbedre deres grundlæggende færdigheder i læsning, stavning og skrivning. Der er inden for FVU også undervisning i matematik, men det er som bekendt undervisning i læsning, som jeg vil beskæftige mig med her. Før undervisningens start bliver der foretaget en afdækning af kursisternes skriftsproglige niveau, deres mål for undervisningen og deres interesser, og de placeres herefter på det FVU-trin, der vurderes at passe til dem. FVU består af fire trin, hvor sværhedsgraden gradvist stiger fra trin 1 til trin 4 (Undervisningsministeriet 2002).

At jeg har valgt at begrænse min analyse til to ud af de fire FVU-trin skyldes, at jeg på denne måde har fået mulighed for at gå mere i dybden med analysen af det enkelte trin, end jeg ville have kunnet gøre ved en analyse af alle fire trin. Jeg mener dog også, at de to trin vil give mig rigelig empiri til at foretage en valid analyse og vurdering af teksterne, spørgsmålene samt besvarelserne af spørgsmål og cloze-tests. I min udvælgelse af de to FVU-trin har jeg fravalgt trin 1, fordi teksterne her er meget korte, og fordi kursisterne endnu er på så lavt et niveau, at jeg forventer at ville få en meget begrænset mængde data at kunne beskæftige mig med. På trin 2 derimod er teksterne længere og kursisterne en smule mere sikre, og jeg har derfor valgt trin 2 frem for trin 1. På trin 3 og 4 bliver teksterne naturligvis gradvist længere og sværere (Undervisningsministeriet 2002). Jeg har valgt at beskæftige mig med trin 4, fordi jeg er interesseret i at undersøge, hvad der kræves for at kunne bestå det sidste trin inden for FVU. I det nedenstående følger en kort beskrivelse af trin 2 og 4

Kendetegnende for kursister på trin 2 er, at de har rimelige basale afkodnings- og stavfærdigheder, men at de har en ringe læseforståelse. De har således ikke vanskeligheder med de basale færdigheder i læseprocessen, det er læseforståelsen, der er utilstrækkelig. Dette hænger bl.a. sammen med, at deltagernes læsehastighed er lav, hvilket naturligvis kan påvirke læseforståelsen. I undervisningsvejledningen står skrevet om deltagere på trin 2: "Trin 2-deltagere er således i besiddelse af de nødvendige sproglige forudsætninger for at udvikle en acceptabel læsefærdighed" (Undervisningsministeriet 2002, 38). Målet med undervisningen på

trin 2 i forhold til læsning er bl.a., at kursisterne kan læse sammenhængende tekster med rimelig hastighed og forståelse.

Kendetegnende for kursister på trin 4 er, at de kan læse almindelige hverdagstekster, og at de har et kendskab til almindelige ord af dansk og/eller udenlandsk oprindelse. Det, som kursisterne på trin 4 mangler, er ifølge undervisningsvejledningen uddannelses- eller studieerfaringer. Der står i undervisningsvejledningen:

Deltagere på trin 4 mangler uddannelses- eller studieerfaringer. Deltagerne (...) er usikre over for de krav, der stilles til læsning (...) i et undervisnings- og /eller kursusforløb (Undervisningsministeriet 2002, 72).

Målet med undervisningen på trin 4 er derfor, at kursisterne udvikler skriftsproglige færdigheder, som de kan bruge i tilegnelsen af ny viden i forhold til deres arbejde, uddannelse og/eller interesser. Kursisterne på trin 4 forventes at læse acceptabelt og at have en opfaldende læseforståelse. Ved afslutning af trin 4 forventes kursisten at være på et niveau, der svarer til folkeskolens afgangsniveau. FVU i læsning har imidlertid et snævrere sigte end AVU⁴ i dansk, så selv om en deltager har bestået prøverne på de højeste trin i FVU, svarer det ikke til at have bestået dansk på folkeskolens afgangsniveau (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2000).

Mit fokus er som tidligere nævnt på testningen af kursisterne i forbindelse med, at de afslutter et undervisningsforløb på trin 2 eller 4. FVU er prøveforberedende undervisning, og prøverne har ifølge undervisningsvejledningen til formål:

at afdække, om deltageren har udviklet sine færdigheder og strategier inden for skriftsproglige områder, der er af betydning for funktionel læsning og skrivning i hverdagen (Undervisningsministeriet 2002, 11).

På trin 2 består prøven af to dele. Første del består af en diktat, en opgave i læseteknik og tre læseforståelsesopgaver. De tre læseforståelsesopgaver består af tre tekster, hvor der til hver tekst hører nogle spørgsmål. Anden del af prøven består af to skriftlige opgaver, først en kort opgave og derefter en længere opgave på ca. 1-2 sider. På trin 4 består første del af opgaven ligeledes først af en diktat, derefter af en øvelse i læseteknik og til sidst af to eller tre

læseforståelsesopgaver. Anden del af opgaven på trin 4 består ligeledes af to skriftlige opgaver.

Hvilke tanker og overvejelser, der ligger bag udarbejdelsen af FVU-prøverne, har det ikke været muligt for mig at finde oplysning om. I min analyse og diskussion af testmetoden kan jeg dermed kun danne mig hypoteser omkring disse forhold.

Cloze-tests

At jeg har valgt at bruge cloze-tests som testmetode skyldes, at cloze-tests igennem tiden både er blevet brugt til at måle læsbarheden i tekster, læseforståelse og sprogfærdigheder på L2 (jf. kap. 4). Dette stemmer godt overens med de formål, jeg har med testningen af kursisterne i denne undersøgelse. Cloze-testen har dog visse begrænsninger, som det er vigtigt at være opmærksom på. Som nævnt i teoriafsnittet synes den ifølge Markham (refereret af Urquhart & Weir 1998) i højere grad at teste syntaktiske og leksikalske færdigheder på sætningsniveau end at vise noget om forståelsen af teksten på det globale niveau. Jeg er derfor opmærksom på, at det i høj grad er kursisternes syntaktiske og leksikalske færdigheder, som kommer til udtryk igennem deres besvarelser af de forskellige cloze-tests. Dette er dog stadig interessant i forhold til mit ønske om at undersøge læsbarheden i teksterne og kursisternes dansksproglige kompetencer.

Udarbejdelsen af de tre forskellige cloze-tests er i store træk sket ud fra Aitkens retningslinier (jf. kap. 4). Jeg har fjernet hvert 7. ord i teksten. Hvis det 7. ord har været et navn, har jeg sprunget det over og i stedet fjernet det efterfølgende ord. I første og sidste linje er der slet ikke blevet fjernet ord. I de to cloze-tests, som er konstrueret ud fra teksterne på trin 2 og 4, har jeg også bevaret den tekst, som er skrevet lige under overskriften, og som introducerer artiklens emne. Dette har jeg gjort for at give kursisterne en idé om tekstens emne og dermed give dem bedre muligheder for at kunne besvare opgaven.

I min vurdering af kursisternes besvarelser har jeg valgt at give to point for svar, der er lig med det oprindelige svar i teksten. Svar som passer ind i konteksten, men som ikke er lig med det oprindelige svar i teksten, har jeg givet 1 point, og svar som ikke passer ind i konteksten, har jeg givet 0 point. I bedømmelsen af besvarelsen af de to cloze-tests, som er konstrueret ud fra de to tekster på trin 2 og 4 har jeg valgt, at formelle fejl ikke skal påvirke bedømmelsen af besvarelserne. Formelle fejl definerer jeg som morfologiske,

ortografiske, leksikalske og syntaktiske fejl. Svar, som betydningsmæssigt er korrekte, får således ikke færre point, selv om der fx er tale om en fejl i genus eller tempus. At jeg har valgt at gøre det på denne måde skyldes, at jeg i forbindelse med disse to cloze-tests primært ønsker at få et billede af kursisternes forståelse af teksten. I bedømmelsen af den tredje cloze-test beregner jeg dog to scorere for hver kursist. Én score, hvor formelle fejl ikke har indvirkning på pointgivningen, og én score, hvor formelle fejl har indvirkning på pointgivningen. Et svar som ellers ville give 2 point, får således kun 1 point, hvis der er tale om en formel fejl.

Det er vigtigt at gøre klart, at min vurdering af, hvilke svar der passer ind i konteksten, er en subjektiv vurdering. Jeg kan derfor ikke udelukke, at andre ville kunne bedømme besvarelsenerne anderledes og således vurdere kursisterne til at være på enten højere eller lavere niveauer end de niveauer, som jeg har vurderet kursisterne til at være på. Jeg har dog været konsekvent i min bedømmelse af besvarelsenerne og har således bedømt alle besvarelsener ud fra de samme kriterier.

Den tredje cloze-test, som indgår i testningen, er konstrueret på baggrund af en tekst, som jeg har fundet på hjemmesiden www.ligetil.nu. Dette er en netavis for svage læsere, og artiklerne må derfor forventes at være forholdsvis letlæselige. Jeg har valgt en artikel med titlen: "Prinsen på ladykølen", som handler om kronprinseparret Frederik og Mary og deres hverdag med deres børn. Min årsag til at vælge denne artikel er bl.a., at jeg har en forventning og et håb om, at de fleste i Danmark, såvel danskere som personer med anden etnisk herkomst, vil have en forhåndsviden omkring dette emne. En sådan forhåndsviden vil give kursisterne bedre forudsætninger for at vise, hvad de kan, end hvis teksten handlede om et emne, de intet kendte til (jf. kap. 2). For at forbedre læsbarheden i teksten har jeg selv foretaget visse ændringer. Disse ændringer vil jeg komme ind på senere i afhandlingen, hvor jeg også vil foretage en analyse af teksten.

Kursister

I alt har ti kursister deltaget i min undersøgelse, fem fra trin 2 og fem fra trin 4. Antallet af kursister er valgt ud fra en vurdering af, at dette antal vil kunne give mig tilstrækkelig med empiri til at kunne foretage en vurdering af niveauet inden for FVU og af det niveau, kursisterne befinder sig på, på baggrund af kursisternes besvarelse af spørgsmål og cloze-tests. Alle kursister har dansk som andetsprog. Nogle har

opholdt sig i Danmark i ganske få år, mens andre har været i Danmark i op til 25 år. Der er derfor også stor forskel på kursisternes alder. Mange af de kursister, som har været i Danmark i mange år, har et rimeligt ordforråd, mens de specielt halter bagefter i forhold til grammatikken. Omvendt er det for de kursister, som har opholdt sig i Danmark i få år. Mange af disse kommer næsten direkte fra sprogskolen og har derfor et rimeligt kendskab til den danske grammatik, mens deres ordforråd primært er det, som er en hindring for dem, når de skriver og læser på dansk. Disse forskelle mellem kursisterne er dog ikke faktorer, der tages højde for inden for FVU-systemet, og dette vil jeg derfor heller ikke gøre. Jeg ønsker blot her at påpege, at der er tale om en heterogen gruppe med forskellige typer af vanskeligheder og forskellige forudsætninger for at indgå i FVU-systemet.

Fremgangsmåde

Ved testning af kursisterne bad jeg dem som det første om at udfylde den første cloze-test, som er konstrueret ud fra den tekst, der hører til det trin, de befinder sig på. Herefter bad jeg kursisterne om at læse den tekst, som cloze-testen er konstrueret ud fra og derefter svare på spørgsmålene hertil. Til sidst bad jeg dem om at udfylde den tredje cloze-test, som er konstrueret ud fra den mere læsbare tekst. Min begrundelse for at bede kursisterne om først at udfylde cloze-testen og derefter at læse teksten, er, at jeg ellers ville kunne risikere, at nogle kursister ville kunne huske, hvad de havde læst, og jeg ville derfor ikke få et korrekt billede af, hvor svær teksten i virkeligheden var for dem. Jeg har dog også overvejet, hvorvidt det ville være bedre at gøre det omvendt, dvs. først at lade kursisterne læse teksten og derefter udfylde cloze-testen. På denne måde ville der være risiko for, at de kunne huske det, de havde læst, men på samme tid ville de også have et forhåndskendskab til emnet og have bedre forudsætninger for at kunne udfylde testen. Jeg valgte dog den første løsning for på denne måde at sikre, at jeg fik et korrekt billede af, hvor svær teksten var for kursisterne.

Jeg opstillede ikke nogen tidsramme for, hvor lang tid kursisterne kunne bruge på at besvare opgaverne. Dette skyldes en vurdering af, at dette ville være en ulempe i forbindelse med besvarelse af cloze-testene. Denne opgave var i forvejen så vanskelig for kursisterne, at en tidsbegrænsning ville tilføre en yderligere stressfaktor til situationen og måske i sidste ende medføre, at jeg fik for få data at arbejde med.

Den manglende tidsbegrænsning skal jeg naturligvis tage højde for i min analyse af kursisternes besvarelser af spørgsmålene til teksterne, idet der i en rigtig FVU-testsituation ville være tale om tidsbegrænsning. Der er således en mulighed for, at kursisterne har været i stand til at svare korrekt på flere spørgsmål, end de ellers ville have kunnet, fordi de har haft bedre tid til at sætte sig ind i teksten.

6. ANALYSE AF TEKSTER PÅ TRIN 2 OG 4

I det følgende vil jeg foretage en analyse af de to tekster ”Måtte flygte fra hus og rotter” (jf. bilag 4) og ”ja tak til øremærket barsel” (jf. bilag 5), som stammer fra FVU-tests på hhv. trin 2 og 4. Jeg starter min analyse på teksternes makroniveau, hvorefter jeg bevæger mig ind til mikroniveauet, således at min analyse omfatter både det pragmatiske, semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau i teksterne. Jeg vil i min analyse forholde mig til områder, som kan påvirke teksternes grad af læsbarhed og herudfra vurdere, hvilke krav teksterne stiller til læserne. På trin 2 forholder jeg mig bl.a. til teksten ud fra det, der står i undervisningsvejledningen om denne gruppe, nemlig at kursister på trin 2 har en ”ringe læseforståelse” (Undervisningsministeriet 2002, 26). På trin 4 forventes kursisterne at ”læse acceptabelt” og at have en ”opåfaldende læseforståelse” (Undervisningsministeriet 2002, 27), og det er dermed bl.a. med dette i tankerne, at jeg vurderer tekstens sværhedsgrad. I undervisningsvejledningen omhandlende trin 2 og 4 omtales ikke den store gruppe af FVU-kursister, som har dansk som L2. Af afgørende betydning for læseforståelsen er dog læserens sproglige kompetencer, og jeg vil derfor også forholde mig til teksterne med dette i tankerne.

Analyse af teksten på trin 2

Det pragmatiske niveau

En tekst kommunikerer altid en relation mellem afsender og modtager, hvilket betyder, at teksten altid har en målgruppe. Artiklen ”Måtte flygte fra hus og rotter” stammer fra magasinet Samvirke. Dette er, ifølge magasinet egen hjemmeside, det mest udbredte og læste månedsmagasin i Danmark (Samvirke 2011). Magasinet indeholder, ifølge hjemmesiden, artikler om mad, forbrug, miljø og sundhed, dvs. områder, som en stor del af befolkningen kan forventes at have en generel interesse i. På magasinets hjemmeside står netop også skrevet, at dets målgruppe er alle voksne danskere, dvs. der er tale om en meget bred målgruppe. Det kan derfor også forventes, at artiklerne er skrevet på en sådan måde, at de fleste vil kunne læse dem uden særlige vanskeligheder. Spørgsmålet er nu, om kursisterne på trin 2 kan betragtes som tilhørende denne målgruppe, og om artiklen er velvalgt til kursisterne på dette trin. Dette spørgsmål er det på nuværende tidspunkt ikke muligt at give noget svar på. Først må der

foretages en analyse af teksten. Jeg vil derfor vende tilbage til dette senere.

Ud over at kommunikere en relation, så kommunikerer en tekst også altid et indhold og et mål (jf. kap. 3). Af betydning for at få en god forståelse af en tekst er dermed, at dette indhold og mål kommunikeres, så det fremgår tydeligt for modtageren. ”Måtte flygte fra hus og rotter” kan klassificeres som en tekst tilhørende teksttypen ”beretning” (jf. kap. 3). Formålet med denne type tekst er enten at informere modtageren om noget, underholde denne eller begge dele. ”Måtte flygte fra hus og rotter” er opbygget som en typisk beretning, dvs. med en indledning, en fortælling af en række begivenheder i kronologisk rækkefølge og til sidst en afslutning.

I de første afsnit af artiklen gives en beskrivelse af de indledende omstændigheder for det, som resten af artiklen handler om, nemlig at Christian Peter Rasmussen en nat opdager, at der løber vand ud under køkkenvasken. Dette fører til en fortælling af det videre forløb. Vi hører om, hvordan familien Rasmussen finder ud af, at der er rotter i huset. Vi hører også om, hvordan de efter at have kæmpet mod rotterne et stykke tid, må flytte i sommerhus, fordi håndværkerne bliver nødt til at pille alt ned for at kunne bekæmpe rotterne. Som afslutning får vi at vide, at familiens hus, tre måneder efter at de er flyttet i sommerhus, endelig er færdigt. Rotterne er nu væk, og familien kan flytte hjem igen. Christian Peter Rasmussen slutter af med at sige, at de måske på et tidspunkt vil kunne grine af alt dette, men at det alligevel har været nogle hårde måneder.

At der er tale om en beretning ses ikke kun i opbygningen af teksten, men også i de enkelte sproghandlinger. En analyse heraf viser netop, at der primært er tale om sproghandlinger af typen repræsentativer, dvs. sproghandlinger, hvor afsenderen fortæller noget. Formålet med teksten synes derfor primært at være at underholde og informere modtageren. Dette ser dog ikke ud til at være tekstens eneste formål. Flettet ind i fortællingen af denne historie synes også at være gemt en lille morale. Det er ifølge artiklen forbundet med en vis skam og tabu at have rotter, men familien Rasmussen vælger alligevel at fortælle åbent om deres problem. Dette giver et signal til andre mennesker om, at det ikke er nogen skam at have rotter.

Tekstens indhold og mål fremgår efter min vurdering tydeligt. Ligeledes fremgår det tydeligt, hvilken relation der er mellem afsender og modtager. Det pragmatiske niveau i teksten kan dermed ikke forventes at udgøre særlige vanskeligheder for læserne. Der kræves

dog langt mere af en tekst, end at den blot er tydelig på det pragmatiske niveau. Jeg vil beskæftige mig med de andre niveauer i teksten i de følgende afsnit, dog først et afsnit om hvilke krav teksten på trin 2 stiller til læserens baggrundsviden.

Baggrundsviden

For at kunne forstå en tekst må læseren gøre brug af den baggrundsviden, hun har. En teksts mening skabes således af læseren selv ud fra hendes skemaer (jf. kap. 2). Når der læses på L2, vil der i højere grad end ved læsning på L1 være risiko for, at de indholdsskemaer, som læseren har, ikke stemmer overens med de indholdsskemaer, som tekstens forfatter har. Der er dermed større risiko for, at teksten ikke bliver forstået af læseren, som det var tænkt, den skulle forstås. Denne risiko eksisterer naturligvis altid, uanset om der læses på L1 eller L2, da vi alle har forskellige erfaringer, og vores indholdsskemaer er således ikke fuldstændig ens. Risikoen må dog efter min overbevisning forventes at være større ved læsning på L2, da forfatter og læser her tilhører forskellige sproglige og kulturelle baggrunde og dermed på visse områder vil have forskellige indholdsskemaer.

Det er således ikke muligt at skrive en tekst, som vil blive forstået af alle på samme måde, og det er således heller ikke muligt at sige med nogen sikkerhed om, hvilke dele af teksten på trin 2 der med kursisternes baggrundsviden kan påvirke deres forståelse af teksten. Dette afhænger helt af den enkelte kursist og dennes baggrundsviden. Det er dog muligt at opstille nogle hypoteser om, hvilke områder der vil være svære for kursisterne. Dette vil jeg gøre i det følgende.

Teksten på trin 2 er som tidligere nævnt skrevet til den brede del af befolkningen i Danmark, og det burde således ikke være nødvendigt for tekstens læsere at have en særlig viden inden for bestemte områder for at kunne opnå en god forståelse. Diskursen, som er dominerende i teksten, kan beskrives som en hverdagsdiskurs, hvilket umiddelbart ikke kan forventes at være problematisk for læserne. Teksten trækker dog også på diskurser fra andre domæner, hvoraf jeg mener, at nogle kan være vanskelige for kursisterne på trin 2. Bl.a. ses i teksten noget, som kan betegnes som en bygningshåndværksdiskurs. Bygningshåndværksdiskursen ses i brugen af ord som ”krybekælder”, ”ydervæggene”, ”hulrumisolering” og ”murbinder”. Efter min vurdering er dette alle fagtermer, hvilket vil sige, at de forudsætter en fagspecifik viden hos læseren. For læsere på L1 uden denne fagspecifikke viden kan disse ord derfor tænkes at

være vanskelige. Det samme gør sig gældende for læsere på L2, som i endnu mindre grad kan forventes at have disse ord lagret i deres leksikon. Bygningshåndværksdiskursen fremgår også af formuleringen "huset skulle åbnes overalt", som er et udtryk, jeg i hvert fald ikke føler at have en fuld forståelse af, og som jeg kun kan gætte mig til betydningen af. Brugen af disse diskurser kræver dermed en særlig viden omkring bl.a. bygninger og håndværksfaget hos læserne og virker derfor heller ikke velvalgte i en artikel med ovennævnte målgruppe.

Det semantiske niveau

Kohærens

Tekstens overskrift "Måtte flygte fra hus og rotter" er efter min vurdering meget dækkende for tekstens indhold. Formuleringen er dog en smule kryptisk, idet det ikke virker logisk at flygte fra et hus. En frekvensanalyse af ordet "rotter" viser, at dette ofte forekommer i forbindelse med ordet "mus"⁵. Faktisk er ordet "mus" det ord, som "rotter" oftest forekommer sammen med. Det interessante i denne forbindelse er, at "mus" rimer på "hus", og der synes derfor at være tale om et ordspil i overskriften. Ordet "hus" forekommer i mange forbindelser i det danske sprog, bl.a. forekommer det i forbindelsen "at flygte fra hus og hjem", og det er måske også dette udtryk, overskriften spiller på. Formålet med overskriften er måske derfor at danne et billede hos læseren af en uheldig, men også nærmest komisk, situation og på denne måde fange læserens opmærksomhed. Overskriften opfylder dermed det, der kan siges at være en overskrifts formål, nemlig at fortælle noget om tekstens indhold og samtidig gøre læseren interesseret i at læse mere. For en usikker læser kan den manglende logik i overskriften dog risikere at forvirre og måske tage modet fra læseren.

Bevæger vi os ind til den interne sammenhæng i teksten ses på mange områder en god global og lokal kohærens. Globalt er der en rød tråd igennem hele teksten, fra tekstens indledning, midte og til tekstens afslutning (jf. kap. 3). Det første afsnit i spalte tre synes dog at være en smule malplaceret. Underoverskriften "Bed hovedet af skammen" indleder de to afsnit, som handler om, hvilken skam der kan være forbundet med det at have rotter, og om, hvorfor familien har valgt at fortælle åbent om dette. Emnet i disse to afsnit stemmer således fint overens med underoverskriften. Det afsnit, som følger herefter, er en videre fortælling af begivenhedernes forløb, hvor vi får

at vide, hvornår familien flytter tilbage i deres hus. I det sidste afsnit i spalte tre bevæger vi os frem til det tidspunkt, hvor artiklen er skrevet, og hvor Christian Peter Rasmussen fortæller, at det har været en hård omgang, men at de en dag måske vil være i stand til at grine af det hele. Her fortæller han også, at de har indrettet en hjemmebar i huset, som de har døbt ”Rottehullet”. Informationerne i dette sidste afsnit stemmer ligeledes fint overens med underoverskriften, idet familien sandsynligvis ikke ville have døbt hjemmebaren ”Rottehullet”, hvis de havde ment, at de havde noget at skamme sig over, dvs. de har altså ”bidt hovedet af skammen”. Afsnittet, som omhandler tidspunktet for, hvornår familien kan flytte tilbage til deres hus, hører dog efter min mening ikke hjemme i denne del af teksten, da temaet i dette afsnit ikke omhandler den skam, der er forbundet med at have rotter. Afsnittet ville derfor være mere velanbragt et andet sted i teksten, evt. før hele afsnittet omkring tabu og skam begynder.

Lokalt ses også eksempler på, at kohærens er vanskelig. Bl.a. mener jeg, at der er risiko for, at teksten i underrubrikken, dvs. teksten lige under overskriften, kan være vanskelig for en usikker læser. Den lyder således: ”Det kribledede og krabledede i væggene og under gulvet hos familien Rasmussen i Thisted. Til sidst måtte de trodse tabuet om rotter og flytte ud i et sommerhus”. For at kunne forstå denne underoverskrift, må læseren være i stand til at danne den logiske slutning mellem de to sætninger, at det var rotterne, som kribledede og krabledede i væggene og under gulvet hos familien Rasmussen, og at det var derfor, de måtte flytte i sommerhus. Dette bliver nemlig ikke nævnt direkte. For en sikker læser vil det formentlig ikke være et problem at danne denne inferens, men for en usikker læser, som måske læser på L2, er det ikke sikkert, at sammenhængen mellem de to sætninger fremgår tydeligt nok til, at hun kan danne den nødvendige inferens.

I brødteksten finder vi endnu et eksempel på en vanskelig lokal kohærens: ”Det gjorde vi, fordi vi var så positive over de reaktioner, vi fik fra forsikringsselskabet og fra de lokale håndværkere, der smed alt, hvad de havde i hænderne”. Betydningen af denne sætning kunne med fordel have været gjort mere tydelig ved at tilføje ”for at hjælpe os” til sidst i sætningen. Det fremgår måske tydeligt for en sikker læser, at dette var årsagen til, at håndværkerne smed alt, hvad de havde i hænderne. For en usikker læser, som tilmed kan have vanskeligt ved at forstå det idiomatiske udtryk ”at smide, hvad man har i hænderne”, er det dog ikke sikkert, at betydningen af sætningen fremgår tydeligt nok.

McNamara et al. (1996) taler, som nævnt i teoriafsnittet, også om den forklarende kohærens. Forklarende kohærens refererer til det indhold i en tekst, som giver den baggrundsviden, der er nødvendig for at forstå teksten. I teksten på trin 2 ses der flere eksempler på, at den forklarende kohærens er mangelfuld:

Huset har krybekælder, og ydervæggene er uden hulrumisolering, hvilket giver et godt ventileret og sundt hus, men desværre også et perfekt hjem for den hastigt voksende rottefamilie.

Her ville det have været en fordel med en forklaring af, hvorfor krybekælderen og ydervæggene uden hulrumisolering er et perfekt hjem for rotter. Ligeledes ville det have været en fordel med en forklaring af, hvad ydervægge og hulrumisolering er, og af, hvad det vil sige, at et hus er godt ventileret. Disse manglende ordforklaringer viser, at teksten på dette område ikke er velegnet til anvende til kursisterne på trin 2, for hvem sandsynligheden for at kende disse ord er særligt lav, hvis de læser på L2.

Den globale kohærens i teksterne på trin 2 er efter min vurdering overvejende god, dog med undtagelse af det omtalte afsnit. Lokalt ville det dog have været en fordel for de usikre læsere på trin 2, at kohærens på de områder, som er omtalt ovenfor, havde været gjort mere tydelig, bl.a. i form af ordforklaringer eller ved omskrivninger til ikke-fagspecifikt sprog. De svære ord og de svære inferenser, som læseren indimellem må drage, kan risikere at stå i vejen for, at læserne på trin 2 kan få et godt udbytte af teksten.

Kohæsion

Som nævnt i teoriafsnittet så virkeliggøres kohæsionen i en tekst gennem brugen af kohæsive bånd (jf. kap. 3). Disse binder på forskellig vis tekster sammen på tværs af sætningsgrænser, og det er derfor vigtigt, at brugen af dem er tydelig, så læseren kan bruge dem til at skabe sammenhæng mellem sætningerne. Én type af kohæsive tekstbånd er referencer, og det er disse, jeg vil beskæftige mig med i det følgende.

Der ses kun meget få referencer i teksten på trin 2, hvor det kunne tænkes at være utydeligt for en svag læser, hvad der refereres til. Der er dog enkelte tilfælde, hvor der er en risiko for dette, f.eks.: ”Det gjorde vi, fordi vi var så positive over de reaktioner, vi fik fra forsikringsselskabet og fra de lokale håndværkere, der smed alt, hvad

de havde i hænderne”. Referencen ”det” er en såkaldt substitution (jf. kap. 3), som refererer til informationen om, at familien Rasmussen har valgt at fortælle åbent om deres rotteproblem. Denne information får vi i den forrige sætning, hvor der står: ”Der er meget skam og tabu forbundet med det at have rotter, men familien Rasmussen valgte at fortælle åbent om deres rotteproblem”.

Efter min vurdering kan det være svært for en usikker læser at finde ud af præcis, hvad referencen ”det” refererer til, fordi der refereres til betydningsindholdet i en hel sætning og ikke kun et enkelt ord. Der er således tale om en stor referentiel substans i forhold til det lille ”det”, hvilket kan tænkes at vanskeliggøre læsningen.

I forhold til leksikalsk kohæsion er det en fordel for svage læsere, at den reference, som bruges om nogen eller noget bestemt, går igen i hele teksten, dvs. at der gøres brug af repetition. Skiftes der mellem forskellige ord, der refererer til det samme, kan det gøre teksten uoverskuelig for den svage læser. I teksten på trin 2 er der i forhold til de leksikalske referencer i høj grad gjort brug af repetition. Kun i ét enkelt tilfælde gøres der brug af forskellige ord til at referere til det samme. Dette sker i en formulering, hvor ”rotter” i stedet betegnes som ”de ubudne gæster”. Formålet med brugen af dette idiomatiske udtryk er måske at tilføje artiklen en smule humor. Det kan tænkes, at journalisten har anvendt denne humoristiske reference til ”rotter” for på denne måde at aftabusere det at have rotter. Dette er således i tråd med moralen i historien, nemlig at det ikke er nogen skam at have rotter. Den forvirring, som brugen af disse forskellige referencer, kan risikere at medføre hos læserne på trin 2, kunne nemt have været undgået ved blot at gentage ordet ”rotter”. Dette ville dog betyde, at det humoristiske ville komme til at mangle. I stedet for at ændre udtrykket, ville det måske have været en fordel blot at uddybe det idiomatiske udtryk ved fx at sige noget om, at rotterne ikke var blevet inviteret.

Generelt er kohæsionen i teksterne på trin 2 dog ikke et område, som efter min vurdering kan forventes at udgøre særlige vanskeligheder for læserne. Tages kursisternes niveau på trin 2 i betragtning ville det dog have været fordelagtigt, hvis der var blevet foretaget visse ændringer for at tydeliggøre kohæsionen i teksten.

Lix

En beregning af lixtallet i teksten på trin 2 viser, at der er tale om en tekst af middel sværhedsgrad⁶. Lixtallet er på 43,6, hvilket vil sige, at

teksten placerer sig i den øvre del af den kategori, som betegnes som middelsvær (jf. kap. 3). Som tidligere nævnt kan lixtallet ikke bruges som eneste mål for, hvor svær en tekst er, men tallet giver alligevel et fingerpeg om tekstens sværhedsgrad. En vurdering af en teksts sværhedsgrad må også både foretages på baggrund af en analyse af det pragmatiske og semantiske niveau, hvilket jeg har foretaget ovenfor, og på baggrund af en analyse af det leksikalske og syntaktiske niveau, som jeg vil foretage i det følgende.

Det leksikalske niveau

Af betydning for, hvor svær en tekst er at læse, er bl.a. hyppigheden af de enkelte ord brugt i teksten samt forekomsten af metaforer og idiomatiske bindinger. Ligeledes er andelen af lydrette ord ifølge Borstrøm et al. (1999) også af betydning. Disse områder vil jeg beskæftige mig nærmere med i analysen nedenfor.

Hyppighed

Hyppigheden af de enkelte ord brugt i teksten har jeg desværre ikke haft mulighed for at måle. Jeg har derfor heller ikke mulighed for at foretage en præcis vurdering af, hvilke ord i teksten der er sandsynlighed for, er velkendte for kursisterne. Jeg har dog en forventning om, at de fagspecifikke ord i teksten på trin 2 er forholdsvis sjældne, og at der således er risiko for, at disse er ukendte for kursisterne. Det drejer sig om ord som: ”murbinder”, ”krybekælder”, ”ydervæggene”, ”hulrumisolering” og ”kloakledninger”. Disse ord er tilmed alle sammensatte ord, hvilket ifølge Dalby et al. (1989) også tyder på, at de ikke hører til blandt de hyppigste ord i det danske sprog. Som nævnt i teoriafsnittet (jf. kap. 3) må læseren ifølge Stæhr (2009) have kendskab til 98 % af ordene i en tekst for at opnå en tilstrækkelig forståelse. Set i forhold til de mange fagspecifikke ord i teksten på trin 2 kan det blive svært for i hvert fald den, der læser på L2, at nå derop.

Lydrette ord

En anden faktor, som på det leksikalske niveau kan have betydning for tekstens grad af læsbarhed, er andelen af lydrette ord i teksten. Jeg refererer i denne forbindelse til Borstrøm et al. (1999), ifølge hvem lydrette ord er lettere at læse end uregelmæssige ord, fordi de er lettere at stave sig igennem (jf. kap. 3). Dette er dog baseret på en undersøgelse af danske skoleelever, men det må betragtes som

sandsynligt, at det også gør sig gældende for læsere af dansk som L2. Foretages en analyse af de første 80 ord i teksten på trin 2, viser det sig, at det kun er 29 % af ordene, der er lydrette. Min vurdering af, hvilke ord der er lydrette, er foretaget ud fra Elbros (2008, 79-80) oversigt over bogstavers standardudtale og betingede udtaler. Ord, der består af bogstaver, som alle har en standardudtale, er ifølge Elbro (2008) lydrette. Den lave procentdel af lydrette ord i teksten på trin 2 skyldes, at en meget stor del af de danske ord er uregelmæssige, og det er derfor meget vanskeligt at undgå dem i en tekst. At der er så mange uregelmæssige ord i teksten og i det danske sprog generelt, gør det dog blot tydeligt, hvilken udfordring en læser på L2 står over for, idet hun naturligvis vil komme til at møde ord, som hun ikke har set før, og som hun derfor må stave sig igennem. Denne proces vanskeliggøres, når ordet er uregelmæssigt og således ikke følger det fonematiske princip.

Metaforer

Metaforer kan som bekendt være vanskelige, fordi de kræver, at læseren forstår, at der er tale om en brug af ordet i en anden betydning end ordets sædvanlige betydning, og at læseren forstår denne betydning af ordet. I teksten på trin 2 er der gjort brug af en hel del metaforer. Eksempler herpå er f.eks. følgende: "Det var lige som om den gav mig fingeren", "Da strømmen så en aften gik..." og "Bed hovedet af skammen". Der er naturligvis ikke tale om, at rotten giver Christian Peter Rasmussen en af sine fingre, eller at strømmen bogstavelig talt går, eller at skam har et hoved, og at man kan bide det af. Dette virker indlysende for læsere, som er sikre både i at læse og i det danske sprog, men en usikker læser, for hvem dansk ikke er modersmålet, er måske ikke opmærksom på, at der her er tale om metaforer. Er læseren ikke opmærksom på dette, og kender denne ikke til betydningen af disse metaforer, vil de ovennævnte udtryk være svære at få til at give mening.

Idiomaticke bindinger

Idiomaticke bindinger kan, på samme måde som metaforer, være vanskelige for usikre læsere. Dette gør sig sandsynligvis i særlig høj grad gældende, når der læses på L2. Eksempler på idiomaticke bindinger i teksten er f.eks. følgende: "Christian Peter Rasmussen stod op...", "...at de ikke havde rotter pilende om fødderne" og "...mens håndværkerne gik i gang...". Findes disse idiomaticke bindinger ikke

repræsenteret i kursisternes leksikon, kan kursisterne få vanskeligt ved at få en fuld forståelse af de ovennævnte eksempler.

Det syntaktiske niveau

I det følgende vil der blive foretaget en analyse af den syntaktiske opbygning af teksten på trin 2. Jeg vil i analysen undersøge længden og kompleksiteten af forfelter, tilfælde, hvor subjekter er udeladt, brugen af underordnede ledsætninger samt brugen af passiv. Disse er alle syntaktiske elementer, som det menes, kan påvirke læsbarheden i en tekst (jf. kap. 3). Der er dog mange andre syntaktiske områder, som kan påvirke læsbarheden i en tekst, men det er de ovennævnte områder, som jeg har vurderet, er relevante at beskæftige sig med i forhold til teksten på trin 2.

Forfelter

Sætningerne i teksten på trin 2 er overvejende karakteriseret af relativt korte forfelter, hvilket er en fordel for de svage læsere på dette trin. Der er dog også eksempler på lange forfelter, som kunne tænkes at vanskeliggøre læsningen for læserne. Eksempler herpå gives i det følgende:

Da strømmen så en aften gik, og huset blev mørkelagt, fordi en rotte havde bidt hul i elsystemet, besluttede Christian Peter Rasmussen sammen med Thisted forsikring, at huset skulle åbnes overalt for at bekæmpe rotterne.

Natten til søndag – en uge før jul – sidste år stod familien Rasmussens schæferhund og gøede foran køkkenvasken.

De lange forfelter medfører, at læseren skal vente længe, før denne når frem til hovedinformationen i sætningen. Hovedinformationen i første ovennævnte eksempel er, at ”huset skulle åbnes overalt for at bekæmpe rotterne”, men før læseren når til denne information, må hun først arbejde sig igennem biomstændighederne og lagre informationerne omkring disse i hukommelsen. Dette giver færre ressourcer til identificering af det, som er forudsætningen for forståelse af sætningen, nemlig identificering af sætningens verballed og subjekt.

Underordnede ledsætninger

Som nævnt i teori afsnittet kan brugen af underordnede ledsætninger volde svage læsere vanskeligheder. Ifølge Coleman (1964) og Nilagupta (1977) forbedres forståelsen, når en ledsætning omformuleres til en helsætning (jf. kap. 3). Dette tyder på, at svage læsere vil få mere ud af at læse en tekst, som indeholder få ledsætninger end én, der indeholder mange. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på brugen af ledsætninger i tekster til svage læsere. Det er dog ikke nogen god idé at undlade at bruge ledsætninger. Ledsætninger har bl.a. den funktion, at de tydeliggør tema-remaforhold i sætningen. Forholdet mellem de informationer, der skal forstås som værende i hhv. forgrunden og baggrunden, bliver således sløret, hvis der kun skrives i helsætninger. Dvs. ledsætningerne hjælper læseren til at sætte informationerne i det rette forhold til hinanden. Dertil kommer, at få ledsætninger betyder, at læseren skal danne et større antal inferenser mellem det større antal helsætninger, og dette vil ligeledes kunne vanskeliggøre læsningen.

I det følgende vil der blive foretaget en undersøgelse af forekomsten af hel- og ledsætninger i teksten på trin 2. Til dette vil jeg benytte trappediagrammet, som kan bruges til at give et overblik over ledsætningernes dybde og deres placering i forhold til hinanden og resten af helsætningen. I teksten på trin 2 ses en del sætninger med en kompliceret sætningsstruktur. Et eksempel herpå er:

Det gjorde vi, fordi vi var så positive over de reaktioner, vi fik fra forsikrings selskabet og fra de lokale håndværkere, der smed alt, hvad de havde i hænderne.

Sættes denne sætning ind i et trappediagram, fremgår det, at sætningen strækker sig fra 0. grad og helt ned til 4. grad:

- 0. Det/vi
- 1. fordi/reaktioner
- 2. vi/håndværkere
- 3. der/alt
- 4. hvad/hænderne.

Sætningen består således af en helsætning, hvortil der hører fire ledsætninger af forskellige grader. For hvert trin sætningen bevæger sig nedad i trappediagrammet, vil risikoen, for at sætningen bliver

sværere at læse for den svage læser, forøges (jf. Jacobsen & Skyum-Nielsen).

I teksten på trin 2 er der dermed i flere tilfælde tale om en opbygning af sætningerne, som kan være vanskelig for en usikker læser. Da der netop er tale om læsere med en ringe læseforståelse på trin 2, ville en omskrivning af visse af sætningerne derfor være en fordel, når tekstens målgruppe tages i betragtning.

Passiv

Når der skrives til svage læsere, er brugen af aktiv, som tidligere nævnt, at foretrække frem for brugen af passiv. I teksten på trin 2 er der dog alligevel brugt passiv i en del tilfælde. Eksempler herpå er f.eks.: "...at røret *var gnavet* igennem af rotter.." og "Da strømmen så en aften gik, og huset *blev mørkelagt*...". Brugen af passiv gør sætningerne abstrakte og upersonlige, fordi vi ikke altid får oplyst, hvem agenten i sætningen er. Dette betyder for den svage læser med ringe læseforståelse, at det bliver vanskeligere at holde styr på informationerne i sætningen og at sætte dem i det rette forhold til hinanden (jf. kap. 3). I en tekst rettet mod læsere på trin 2, ville det derfor have været fordelagtigt, at passiv-konstruktionerne var blevet omskrevet til aktiv-konstruktioner for derved at imødekomme læserne på det niveau, de befinder sig på. Dette gælder især passivkonstruktioner som i det sidste eksempel, hvor agens ikke fremgår tydeligt.

Teksten er desuden karakteriseret ved en hyppig brug af det personlige pronomen "man", som bruges som subjekt for sætningens verballed. Et eksempel herpå er:

Rundt om huset gravede *man* en voldgrav på én til halvanden meter, og så gennemgik *man* alle vand-, strøm- og kloakledninger, inden *man* fandt årsagen til de ubudne gæster.

Brugen af "man" er efter min opfattelse næsten lige så ukonkret og upersonlig som brugen af passiv, da "man" kan referere til næsten hvem som helst. Læseren får lige så få informationer omkring agenten i sætningen, som hvis der var brugt en passiv. I eksemplet oven for er der flere mulige agenter i teksten, som "man" kan referere til. For det første er der håndværkerne, som må formodes at være det, som "man" rent faktisk refererer til. Men af andre mulige agenter nævnes også Christian Peter Rasmussen og de andre medlemmer af hans familie, en vvs'er, Thisted Forsikring og sidst men ikke mindst må journalisten

vel også betragtes som en mulig agent. Læseren danner sig naturligvis nogle forventninger om, hvem "man" er ud fra konteksten, og en læser, som har en god forståelse af teksten, vil sandsynligvis gå ud fra, at der refereres til håndværkerne, men det er ikke sikkert, at det samme vil gøre sig gældende for en svag læser. Teksten ville efter min opfattelse have været mere let tilgængelig, hvis "man" var blevet omskrevet til et mere konkret subjekt.

Udeladelse af subjekter

Nilagupta (1977) konkluderer, som tidligere nævnt, på baggrund af sin undersøgelse i 1977, at sætninger, hvor subjektet er udeladt, er vanskelige for læsere på L2. Dette skyldes på samme måde som ved brug af passiv og "man", at det ikke er tydeligt for læseren, hvem agenten i sætningen er.

Udeladelse af subjekter forekommer kun i ganske få tilfælde i teksten på trin 2, og de kan derfor ikke forventes at udgøre en væsentlig faktor i forhold til sværhedsgraden i teksterne. Der ses dog enkelte eksempler på, at subjekter er udeladt fra sætninger i teksten. Eksempler herpå er: "...men desværre også et perfekt hjem for den hurtigt voksende rottefamilie" og "Et hul på en kloakledning lige under køkkenvinduet". Da der er risiko for, at udeladelse af subjekter kan vanskeliggøre læsningen, bør subjekter udelades med forsigtighed i tekster rettet mod målgruppen på trin 2. Det bør i stedet fremgå tydeligt af teksten, hvem agens er. På trin 2 tales der som bekendt om læsere med ringe læseforståelse og i mange tilfælde om læsere, der ikke har et indgående kendskab til det danske sprog, og dette bør der tages højde for i valget af tekster til denne gruppe.

Opsamling

Teksten på trin 2 er, som tidlige nævnt, ifølge lixmålingen af middel sværhedsgrad. Dette, mener jeg også efter min analyse af teksten, er et meget passende niveau at placere den på. Pragmatisk er teksten overvejende tydelig. Den forudsætter dog i flere tilfælde en baggrundsviden, som det ikke kan forventes, at kursisterne har. Jeg tænker her på den bygningshåndværkerdiskurs, der bliver brugt i teksten, som kan være vanskelig, fordi den forudsætter et fagspecifikt ordforråd. På det semantiske niveau mener jeg ligeledes, at der er tale om en overvejende god og tydelig kohærens og kohæsion. Der er dog enkelte tilfælde, hvor den lokale kohærens er vanskelig, og ligeledes er der få eksempler på en utydelig kohæsion. På det syntaktiske niveau

er der i en del tilfælde tale om konstruktioner, som kan tænkes at give teksten en lavere grad af læsbarhed. Lange forfelter, brugen af passiv i enkelte tilfælde, samt den forholdsvis hyppige brug af pronominet ”man” kan være vanskelige for kursisterne. Det samme gælder for de enkelte udeladte subjekter. Det leksikalske niveau er dog efter min opfattelse det, som vil kunne give kursisterne de største problemer. Både pga. de fagspecifikke ord, men også pga. de mange idiomatiske udtryk, der forekommer.

Analyse af teksten på trin 4

På trin 4 er der som tidligere nævnt tale om kursister, som forventes at ”læse acceptabelt”, og som forventes at have en ”upåfaldende læseforståelse”. Denne gruppe kursister kan derfor forventes at kunne læse tekster, som er mere komplicerede, end kursisterne på trin 2. Teksterne på trin 4 må derfor naturligvis forventes at være mere komplicerede end på trin 2. Jeg vil i det følgende analysere teksten ”ja tak til øremærket barsel” (se bilag 5) fra en test på trin 4 og foretage en vurdering af tekstens sværhedsgrad.

Det pragmatiske niveau

Teksterne på trin 4 stammer fra *Magisterbladet*. På bladets hjemmeside står der følgende:

Magisterbladet er DM's fagblad. Hver 14. dag sætter bladet fokus på vilkårene og udviklingen på det akademiske arbejdsmarked inden for bl.a. områderne uddannelse, forskning, beskæftigelse, arbejdsmiljø, løn, ligestilling, karriere og efteruddannelse (Dansk Magisterforening 2010).

Bladets målgruppe er dermed personer, som er en del af det akademiske arbejdsmarked, dvs. personer, som har taget en universitetsuddannelse. I modsætning til på trin 2 er der således nu tale om tekster, som retter sig mod en mere snæver del af befolkningen. Dette er en del af befolkningen, som kan forventes at have gode skriftsproglige færdigheder og stor træning i at læse. Denne forventning omkring læsernes læseniveau afspejles også tydeligt i teksternes sværhedsgrad, som er højere end på trin 2. Dette vil fremgå af den følgende analyse af teksten på de forskellige niveauer. Spørgsmålet er nu, om kursisterne på trin 4 med dansk som L2 kan betragtes som værende en del af den gruppe, som *Magisterbladet*

retter sig mod, og om teksten er velvalgt at bruge i en test til denne gruppe. Jeg har allerede nu en mistanke om, at en tekst skrevet til akademikere vil være vanskelig for kursisterne. Jeg må dog først foretage en analyse af teksten samt en analyse af kursisternes færdigheder for at kunne vurdere dette.

Af betydning for, om en læser kan opnå en god forståelse af en tekst, er, som tidligere nævnt, at tekstens indhold og mål kommunikeres, så det fremgår tydeligt (jf. kap. 3). Måden, hvorpå dette indhold og mål præsenteres i teksten, afhænger bl.a. af teksttypen. Jeg mener, at ”ja tak til øremærket barsel” kan klassificeres som en ”diskuterende tekst” (jf. kap. 3). Formålet med denne type tekst er at præsentere nogle argumenter og synspunkter og herefter konkludere noget baseret på de beviser, der foreligger. I artiklen præsenteres netop resultaterne af forskellige undersøgelser, som handler om, hvilke holdninger der er til, at fædre går på barsel. Primært refereres der til en undersøgelse, som er foretaget af DM. Målet med denne undersøgelse er at klarlægge, hvorfor mange af de mænd, som er medlemmer i magisterforeningen, ikke tager barselsorlov. Der mangler dog efter min opfattelse et afsluttende opsummerende afsnit i artiklen, som samler alle delkonklusioner i de enkelte afsnit til et hele.

Artiklen er delt op i fem afsnit. Første afsnit handler om, hvilken holdning fædre og mødre, som er medlemmer af DM, har til en øremærkning af barslen. I andet afsnit hører vi om resultaterne af andre undersøgelser på dette område. Derudover udtaler en seniorforsker fra Socialforskningsinstituttet sig om den mulige årsag til, at de mandlige medlemmer af DM ønsker en øremærkning af barslen, nemlig at de måske ønsker mere opbakning til at gå på barsel på deres arbejdsplads. Tredje afsnit handler om kvinders holdning til, at mænd går på barsel, og fjerde afsnit handler om holdningen hos ledelse og kolleger på arbejdspladsen til, at mænd går på barsel. Kollegerne menes at have en positiv indstilling hertil, mens ledelsen menes at være negativt indstillet. Disse informationer leder over i det femte og sidste afsnit, som handler om, hvorvidt fædre frygter, at en barselsorlov vil have negativ indvirkning på deres karriere og arbejdsopgaver. I artiklens fem afsnit bliver der således gjort rede for holdningen til, at mænd går på barsel, både fædrenes, mødrenes, arbejdsgivernes og kollegernes holdning hertil. Artiklen stopper dog meget pludseligt, og med de mange informationer der er blevet givet i løbet af artiklen, kan det være svært at danne sig et overblik over, hvilke konklusioner der kan drages på baggrund af artiklen. Jeg mener

derfor, at der er risiko for, at læserne på trin 4 efter endt læsning står tilbage uden et tydeligt billede af artiklens hovedbudskaber.

At der er tale om en diskuterende tekst viser sig også i de enkelte sproghandlinger i teksten. Der er efter min vurdering tale om flere forskellige typer af sproghandlinger, primært ses repræsentativer og ekspressiver, hvilket stemmer fint overens med formålet med en diskuterende tekst, som netop bl.a. er at redegøre for argumenter for og imod en sag. Det er dermed forventeligt, at en diskuterende tekst vil indeholde forskellige typer af sproghandlinger. De repræsentative sproghandlinger kommer til udtryk, når forfatteren refererer til resultater af forskellige undersøgelser, hvilket forekommer mange gange i løbet af artiklen. Følgende er et eksempel herpå:

Syv ud af ti mænd. Så mange af dem, der har deltaget i DM's nye barselsundersøgelse, vil gerne have, at fædre får ret til en barselsorlov, som udelukkende er forbeholdt dem.

Der er dog også en del eksempler på, at forfatteren tager stilling til det, der fortælles om, eller at denne refererer til andre, der giver udtryk for deres holdning til situationen. Et eksempel på en ekspressiv sproghandling er således:

Derfor kan det også virke lidt omvendt, at de veluddannede magistermænd i undersøgelsen gerne vil have barsel, der er øremærket far.

Forfatteren giver her med kommentaren "virke lidt omvendt" udtryk for de overvejelser, hun selv har gjort sig omkring resultaterne af undersøgelserne.

Baggrundsviden

Det, at teksterne på trin 4 er rettet mod en mere snæver målgruppe end teksterne på trin 2, kommer også til syne i forhold til den baggrundsviden, læseren må have for at kunne få en tilstrækkelig forståelse af teksten. De diskurser, der dominerer i artiklen, handler om barsel og barsel i forhold til arbejdspladsen. Jeg mener derfor, at det primært er en arbejdsmarkedsdiskurs og en barselsdiskurs, der kommer til udtryk i artiklen. Ved læsning af teksten er det derfor nødvendigt, at læseren har et vist forhåndskendskab til barsel i Danmark og til det danske arbejdsmarked. Læsning handler som tidligere nævnt ifølge Elbro (2008) om at genskabe et

forestillingsindhold bl.a. ud fra et forhåndskendskab til tekstens begrebsverden. For at læseren kan finde ud af, hvordan hun skal forholde sig til de oplysninger, der bliver givet i teksten, er det derfor nødvendigt, at hun har et forhåndskendskab hertil. En stor del af den danske befolkning må formodes at kende til barselsordningen i Danmark. For personer, som ikke stammer fra Danmark, og som kun har opholdt sig i landet i få år, vil der dog være risiko for, at de ikke har et tilsvarende kendskab hertil, medmindre de selv har været berørt af ordningen. På dette område mener jeg derfor, at der kan opstå vanskeligheder for de kursister på trin 4, som har dansk som L2.

Det semantiske niveau

Kohærens

Den globale kohærens i teksten på trin 4 er efter min opfattelse flere steder mangelfuld, både som nævnt oven for, fordi der ikke er et afsluttende opsummerende afsnit, men også specielt i forhold til flere af underoverskrifterne. Især er de to første underoverskrifter uhensigtsmæssige i forhold til det indhold, de skal beskrive. Hvad angår den første underoverskrift ”Syv ud af ti mænd”, så giver denne kun meget få informationer omkring indholdet i det afsnit, som følger. Den giver også kun ringe mening, når det ikke bliver oplyst, hvad det er, der gør sig gældende for disse syv ud af ti mænd. En overskrift skal naturligvis ikke give for mange informationer, da dette kan bevirke, at læseren ikke føler at have behov for at læse selve teksten. En overskrift må dog alligevel give læseren så mange informationer, at hun får en idé om, hvad det følgende handler om. Ellers vil hendes interesse måske ikke blive vakt, hvilket er en forudsætning for, at hun får lyst til at læse videre. Hvad angår den anden underoverskrift ”Mere opbakning på arbejdspladsen”, så mener jeg ikke, at denne er dækkende for de informationer, afsnittet indeholder. Den sidste del af afsnittet handler ganske vist om, at de mandlige medlemmer af DM ønsker mere opbakning på arbejdspladserne til at gå på barsel, men den første del af afsnittet handler om noget helt andet. Her hører vi om en anden undersøgelse end DM’s undersøgelse, hvor holdningen hos den gennemsnitlige dansker til en øremærkning af barslen også er blevet undersøgt. Underoverskriften er dermed ikke dækkende for indholdet i det afsnit, som den er overskrift for.

Hvad angår den lokale kohærens, så er der flere steder i teksten, hvor sammenhængen mellem sætningerne og i visse tilfælde inden for

grænserne af den enkelte sætning er svær at gennemskue. Et eksempel herpå:

Der er en sneboldeffekt, når lederne tager orlov. Hvis de ikke bliver degraderet eller ligefrem bliver forfremmet, skaber det virkelig et skred og giver historier, som man kan bygge op omkring i en arbejdspladskultur.

Der er her flere årsager til, at disse sætninger er vanskelige at skabe sammenhæng i. Generelt mangler læseren oplysninger. Hvad menes der f.eks. med, at der skabes et skred? Hvilke historier er det, der opstår? Og hvad er det, man kan bygge op? Den logiske sammenhæng mellem sætningerne i eksemplet er efter min opfattelse svær at få øje på. Når det tages i betragtning, at læserne af teksterne på trin 4 endnu ikke er trænedede læsere og i mange tilfælde har dansk som L2, kan disse sætninger efter min vurdering risikere at skabe stor forvirring hos læserne.

I forhold til den forklarende kohærens, som McNamara et al. (1996) nævner (jf. kap. 3) ville det have været til stor gavn for læserne, at visse ord var blevet suppleret med en ordforklaring. F.eks. ville det have været en fordel, hvis det var blevet oplyst, hvad forkortelsen "DM" står for. Denne nævnes adskillige gange i artiklen, og det er derfor en hindring for læseforståelsen, hvis læseren ikke ved, hvad den står for. Medmindre læseren ved, at der findes en forening, der hedder Dansk Magisterforening, kan dette være svært at gætte sig til.

Kohæsion

Kohæsion virkeliggøres, som nævnt i teori afsnittet, gennem brug af kohæsive bånd, som på forskellig vis binder tekster sammen på tværs af sætningsgrænser. Det er de kohæsive bånd, jeg vil kigge nærmere på i dette afsnit af analysen. I teksten på trin 4 er kohæsionen efter min vurdering i en del tilfælde utydelig. Dette kan risikere at få betydning for læsernes udbytte af teksten. Primært er der tale om utydelige referencer og i enkelte tilfælde en vanskelig leksikalsk kohæsion.

I forhold til brugen af referencer ses et eksempel på, at der ikke er fuld overensstemmelse mellem referencen og referenten. Dette ses i følgende formulering:

Med jævne mellemrum dukker der historier op, der fortæller om, at *kvinder* i virkeligheden ikke har lyst til at give fædrene del i orloven. Enten fordi *hun* helst vil selv...

Referencen "kvinder" stemmer her tydeligvis ikke overens med referenten "hun", idet der ikke er kongruens i numerus. Dette kan skabe forvirring hos læseren, hvilket kunne have været undgået, hvis der i stedet var blevet brugt det personlige pronomen "de" som reference.

Et eksempel på utydelig leksikalsk kohæsion er f.eks.: "De vil måske gerne tage endnu mere og gerne have endnu mere opbakning til det på deres arbejdspladser." Det, der her tales om, er, at mændene ønsker at tage mere barsel. Dette fremgår af den forrige sætning: "Derfor kan det også virke lidt omvendt, at de veluddannede magistermænd i undersøgelsen gerne vil have barsel, der er øremærket far."

Jeg mener dog, at en tilføjelse af den leksikalske reference "barsel" ville have medført en mere tydelig kohæsion mellem de to sætninger. Sætningen ville da i stedet lyde således: "De vil måske gerne tage endnu mere *barsel* og gerne have endnu mere opbakning til det på deres arbejdspladser". En tilføjelse af den leksikalske reference "barsel" virker oplagt, eftersom sætningen tilhører et nyt afsnit, og det virker derfor naturligt at genintroducere referenten.

I forhold til leksikalsk kohæsion er det som tidligere nævnt en fordel for læsbarheden i en tekst, at den reference, som bruges om nogen eller noget bestemt, går igen i resten af teksten, dvs. at der gøres brug af repetition. I teksten på trin 4 er der dog i flere tilfælde ikke gjort brug af repetition. Dette ses i tekstens mange forskellige måder at referere til "magistre" på. Af forskellige referencer, der benyttes, kan nævnes: "mænd", "kvinderne", "de mandlige medlemmer", "magistermænd" og "undersøgelsens deltagere". De mange forskellige måder at referere til den samme referent på, kan som sagt vanskeliggøre læsningen, og det er således en fordel at undgå i tekster til mindre sikre læsere.

Som det fremgår af analysen af tekstens semantiske niveau, er der flere forhold, der påvirker tekstens grad af læsbarhed og dermed hæver dens sværhedsgrad. Dette betyder også, at de krav, der stilles til tekstens læsere, bliver højere. Både den globale og den lokale kohærens samt kohæsionen i teksten er flere steder utydelig og vanskelig, specielt for en mindre trænet læser af dansk, hvilket

kursisterne med dansk som L2 må forventes at være, selv om de befinder sig på trin 4.

Lix

En beregning af lixtallet⁷ i teksten på trin 4 viser, at der er tale om en tekst af middel sværhedsgrad. Lixtallet er på 42,7, hvilket er lavere end på trin 2, hvor det var på 43,6. At teksten på trin 4 ifølge lixmålingen skulle være mere læsbar eller ca. lige så læsbar som teksten på trin 2, stemmer ikke overens med den forskel i sværhedsgrad, som jeg vurderer de to tekster til at have. I beregningen af lixtallet indgår dog kun de to parametre periodelængde og procentdelen af lange ord, og som det fremgår af teori afsnittet, er der mange andre faktorer, der har betydning for en teksts sværhedsgrad. Dette fremgår også af analysen ovenfor af det pragmatiske og semantiske niveau. Lixtallet kan derfor, som allerede tidligere nævnt, ikke bruges som eneste mål for en teksts sværhedsgrad. Ud fra beregningen af lixtallet kan det dog konkluderes, at periodelængden og procentdelen af lange ord ligger meget tæt på hinanden i teksterne på de to trin.

Det leksikalske niveau

Hyppighed

Af betydning for, hvor svær en tekst er at læse, er bl.a. hyppigheden af ordene brugt i teksten (jf. kap. 3). Jeg har, som også nævnt i analysen af teksten på trin 2, ikke haft mulighed for at foretage en frekvensanalyse af ordene i teksten. Jeg kan derfor kun foretage en vurdering af ordene ud fra en forventning om, hvilke ord der bruges hyppigt i det danske sprog. Her trækker jeg på Dalby et al. (1989) og Taylor & Taylor (1983), ifølge hvem lange ord, heriblandt sammensatte ord, har en tendens til at være blandt de mindre hyppige ord. Dette betyder også, at mange verbalsubstantiver, som ofte er forholdsvis lange, ikke kan forventes at høre til blandt de hyppigste ord i sproget. Teksten på trin 4 indeholder netop et højt antal sammensatte ord og, som det vil fremgå af analysen senere, også et højt antal verbalsubstantiver. Her nævnes blot nogle af de længere sammensatte ord, hvoraf de tre første også er verbalsubstantiver: ”barselsundersøgelse”, ”øremærkning”, ”lønudvikling”, ”forældreorloven”, ”højtuddannede”, ”veluddannede”, ”arbejdspladser” ”seniorforsker”, ”arbejdspladskultur”, ”metalvirksomhed” og

”løftestang”. Verbalsubstantiverne vil blive behandlet nærmere senere i analysen.

Lydrette ord

Af betydning for graden af læsbarhed i en tekst er også andelen af lydrette ord i teksten. Af analysen af teksten på trin 2 fremgår det, at det ud af de første 80 ord i teksten er 29 % af ordene, der er lydrette, mens de 71 % af ordene er uregelmæssige. På trin 4 er procentdelen af lydrette ord endnu lavere. Her er det kun 19 % af ordene, der er lydrette. I henhold til undersøgelsen foretaget af Borstrøm et al. (1999, jf. kap. 3) kan dette således betyde, at risikoen for, at læseren møder ord, som hun har svært ved at læse, er større på trin 4 end på trin 2. Kursisterne på trin 4 må dog på samme tid forventes at være mere trænede i at læse og derfor i højere grad at kunne gøre brug af den ortografiske strategi under afkodningsprocessen frem for den fonologiske strategi. Den fonologiske strategi er, som nævnt i teoriafsnittet, baseret på en omkodning af de enkelte bogstaver til lyde, og denne proces vanskeliggøres dermed af ord, som ikke er lydrette (jf. kap. 2).

Metaforer og idiomatiske bindinger

Metaforer og idiomatiske bindinger har ligeledes betydning for en teksts grad af læsbarhed (jf. kap. 3). I teksten på trin 4 ses netop en meget høj forekomst heraf, specielt af metaforer. Der er tale om en forekomst, der er langt højere end i teksterne på trin 2.

Et eksempel på en metafor ses allerede i tekstens overskrift ”ja tak til *øremærket* barsel”. Hvis læseren ikke forstår, at der her er tale om en metafor, og hvis læseren ikke kender betydningen af metaforen, vil det være svært for denne at få overskriften til at give mening. Dertil kommer, at metaforen bliver brugt så mange gange i løbet af teksten, at det kan blive svært for læseren at få en tilstrækkelig forståelse af det overordnede indhold af teksten, hvis denne ikke forstår metaforen.

Andre eksempler på metaforer er: ”Arbejdspladskulturen er da også et af de områder, som undersøgelsen *tager temperaturen* på”, ”Du kan have en topledelse, som siger, at det er fint, at medarbejderne tager orlov, for de er rigtig *med på noderne*” og ”Men mellemlederne er ved at *gå i spåner* over det...”.

Der ses også mange eksempler på idiomatiske bindinger, som kan være svære for kursisterne at forstå, hvis de ikke allerede ligger lagret i deres leksikon. Eksempler herpå er: ”Med den positive

opbakning til øremærket barsel *skiller* undersøgelsen *sig ud* fra den gennemsnitlige dansker” og ”Jeg er ikke *i tvivl om...*”. Udtrykkene ”skille sig ud” og ”være i tvivl om” er faste udtryk, hvor de enkelte ord ikke kan skiftes ud, uden at det kommer til at lyde forkert. Det kan forventes, at disse udtryk vil være vanskelige for kursister, hvis de ikke allerede ligger lagret i deres leksikon.

Det syntaktiske niveau

I det følgende vil der blive foretaget en analyse af den syntaktiske opbygning af teksten på trin 4. Jeg vil i analysen beskæftige mig med længden og kompleksiteten af forfelter, nominalhelheder, tilfælde, hvor subjekter er udeladt, brugen af underordnede ledsætninger samt brugen af verbalsubstantiver og infinitivkonstruktioner. Disse er alle syntaktiske strukturer, som det menes, kan påvirke læsbarheden i en tekst (jf. kap. 3). Det er vel at mærke ikke de eneste syntaktiske strukturer, der har betydning for læsbarheden, men dem som det efter min vurdering er særligt relevant at beskæftige sig med i forhold til teksten på trin 4.

Forfelter

Teksten på trin 4 er generelt karakteriseret af en noget mere kompliceret syntaks end på trin 2. Der er langt flere lange forfelter, og disse er generelt længere end de lange forfelter på trin 2. Eksempler på lange er: ”*Den brede opbakning til øremærkning af barslen til fædre glæder DM’s formand Ingrid Stage*” og ”*Når der alligevel er knap 40 procent af mændene i vores undersøgelse, der går ind for øremærkning af orlov, så læser vi det...*”. De nævnte forfelter kompliceres yderligere ved, at de indeholder lange nominalhelheder, verbalsubstantiver og underordnede ledsætninger. Disse faktorer vil blive behandlet nærmere i de følgende dele af analysen.

Underordnede ledsætninger

Der er ikke store forskelle mellem trin 2 og 4 i forhold til antallet af ledsætninger og deres dybde i forhold til hinanden og til helsætningen. De fleste sætninger på trin 4 består af helsætninger med to-tre ledsætninger, dog er der også en del helsætninger med op til fire underordnede ledsætninger. I det følgende gives eksempler på de helsætninger, som indeholder flest ledsætninger af forskellig dybde, og som derfor kan forventes at være de mest komplicerede. Sætningerne sættes derefter ind i et trappediagram for at anskueliggøre deres struktur.

Andre undersøgelser har tidligere bekræftet, at højtuddannede kvinder er mest indstillede på at dele deres barsel, og at højtuddannede mænd er dem, der holder mest orlov.

Så mange af dem, der har deltaget i DM's nye barselsundersøgelse, vil gerne have, at fædre får ret til en barselsorlov, som udelukkende er forbeholdt dem.

0. Andre/bekræftet

1. at/barsel, og/dem
2. der/orlov

0. Så/dem vil/have

1. der/barselsundersøgelse at/barselsorlov
2. som/dem

Ud fra trappediagrammet ser sætningerne på trin 4 ikke umiddelbart ud til at være mere komplicerede end sætningerne på trin 2. Ved læsning af teksterne på hhv. trin 2 og 4 virker teksten på trin 4 dog vanskeligere end på trin 2. Ud fra ovenstående analyse ser det ikke ud til, at årsagen til den højere sværhedsgrad skal findes i ledsætningerne. Et element, som dog ikke kommer til syne i trappediagrammet, er de mange verbalsubstantiver, som teksten på trin 4 indeholder. Verbal substantiver er i virkeligheden afløsere for hele sætninger, og en omskrivning af disse ville således give sætningerne en mere kompliceret struktur. De skjulte sætninger, som verbalsubstantiverne indeholder, kommer således ikke til syne i trappediagrammet, og derfor fremstår sætningernes struktur mere enkel, end den måske i virkeligheden er.

Nominalhelheder

Teksten på trin 4 indeholder en del nominalhelheder, som er længere end de nominalhelheder, der forekommer på trin 2. Noget, som kan påvirke læsbarheden i en tekst, er bl.a., når beskriverpladsen i nominalhelheden er overudfyldt. Ifølge Colemans (1962) hypotese kan lange fraser dog generelt gøre tekster sværere at læse, og det er derfor også vigtigt at være opmærksom på længden af nominalhelhederne og ikke kun på en overudfyldning af beskriverpladsen.

Bortset fra at nominalhelhederne på trin 4 er længere end på trin 2, er der generelt ikke tale om specielt komplicerede nominalhelheder i teksten. De fleste består af et adled i forfeltet med udfyldning af bestemmerpladsen samt et kerneled i centralfeltet (jf. kap. 3). I nogle tilfælde er der dog ingen udfyldning af bestemmerpladsen, men i stedet af beskriverpladsen. Disse nominalhelheder kan forventes at være forholdsvis enkle (Jacobsen & Skyum-Nielsen 1996).

Der er dog også nominalhelheder i teksten på trin 4, som er forholdsvis lange, og som dermed kan forventes at være mere komplicerede for læserne. Disse nominalhelheder består typisk af et adled i forfeltet, et kerneled i centralfeltet og i enkelte tilfælde også et adled i slutfeltet. Eksempler på nogle af de længere nominalhelheder på trin 4 er: ”*Den brede opbakning til øremærkning af barslen til fædre...*”, ”*den glade, familievenlige politik*” og ”*den positive holdning til øremærket barsel*”.

Sætningsafløser

Der er som nævnt ovenfor en høj forekomst af verbalsubstantiver i teksterne på trin 4. Dette antal er langt højere end på trin 2, hvor der stort set ikke ses nogen verbalsubstantiver. Eksempler på verbalsubstantiver er: ”*Den brede opbakning til øremærkning af barslen til fædre glæder DM’s formand Ingrid Stage*”, ”*Undersøgelsen kortlægger også medlemmets oplevelse af lønudvikling efter endt barsel...*” og ”*De vil måske gerne tage endnu mere og gerne have endnu mere opbakning til det på deres arbejdspladser*”.

Ligesom der er mange verbalsubstantiver i teksten på trin 4, er der også mange infinitivkonstruktioner, som på samme måde som verbalsubstantiverne kan omskrives og derved udfoldes til hele sætninger. Forekomsten af infinitivkonstruktioner på trin 4 er ligeledes højere end på trin 2, hvor der stort set ikke ses nogen infinitivkonstruktioner. Eksempler på infinitivkonstruktioner i teksten er: ”*Og netop ledelsen kan have stor betydning, også ved selv at gå forrest*” og ”*Da Socialforskningsinstituttet (SFI) i en undersøgelse fra 2007 spurgte, om det ville være en god idé at ændre orloven ved at øremærke en del...*”. Brugen af infinitivkonstruktionerne kan give en lavere grad af læsbarhed, end hvis der var blevet brugt et finit verbal med et subjekt. Dette skyldes både, at informationerne kommer til at stå mere tæt, men også at infinitiven medfører en udeladelse af agens i sætningen.

Udeladelse af subjekter

Udeladelse af subjekter forekommer i en del tilfælde i teksten på trin 4, og forekomsten er højere end på trin 2. Dette bidrager til at gøre teksterne på trin 4 sværere at læse. Eksempler på udeladelse af subjekter er: "Enten fordi hun helst vil selv eller ikke rigtig tror på, at far nu også kan gøre det godt nok" og "Hvis de ikke bliver degraderet eller ligefrem bliver forfremmet skaber det virkelig et skred...". I første sætning mangler der et subjekt til verbalet "tror", og i den anden sætning til det sammensatte verbal "bliver degraderet". De manglende subjekter kan give teksten en lavere grad af læsbarhed, bl.a. fordi sætningerne bliver mere abstrakte, når det ikke er angivet, hvem eller hvad der er subjekt for sætningen.

Opsamling

Efter en analyse af teksten på trin 4 fremgår det tydeligt, at der er tale om en tekst af højere sværhedsgrad end teksten på trin 2. Dette gælder både på det pragmatiske, semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau. Pragmatisk er teksten efter min opfattelse vanskelig, fordi den afsluttes så pludseligt, uden at der er foretaget en sammenfatning af artiklens budskab. Dette betyder måske, at læseren står tilbage uden et klart billede af artiklens indhold. Ligeledes forudsætter artiklen, at læseren har en vis baggrundsviden om barsel og om det danske arbejdsmarked, hvilket jeg ikke mener, kan tages for givet, slet ikke når det drejer sig om mennesker, der er kommet til Danmark senere i livet og har dansk som L2. På det semantiske niveau ses i flere tilfælde en meget vanskelig og utydelig lokal kohærens og ligeledes en vanskelig kohæsion. Syntaktisk er der mange vanskelige elementer i teksten. Der ses mange lange forfelter, en del lange nominalhelheder og en del udeladte subjekter. Dertil kommer et højt antal verbalsubstantiver og infinitivkonstruktioner, som alt sammen påvirker tekstens grad af læsbarhed. På det leksikalske niveau ses mange idiomatiske udtryk og mange ord, som det ikke kan forventes er blandt de hyppigste ord i det danske sprog, og som derfor kan risikere at være svære for kursisterne. På trods af at tekstens lixtal er på niveau med lixtallet for teksten på trin 2, mener jeg således, at der på trin 4 er tale om en tekst af langt højere sværhedsgrad.

7. ANALYSE AF SPØRGSMAÅL TIL LÆSEFORSTÅELSE PÅ TRIN 2

Spørgsmålene til teksten på trin 2 består af fire multiple-choice spørgsmål, hvor der til hvert spørgsmål hører fire svarmuligheder (se bilag 4). I første opgave stilles spørgsmålet: "Hvad er Christian Peter Rasmussens job?". Det korrekte svar findes i starten af teksten, hvor der står "...der arbejder som it-medarbejder...". Svaret på spørgsmålet kan således findes direkte i teksten, dog er ordet "arbejder" ændret til synonymet "job" i spørgsmålsformuleringen, og læseren må derfor vide, at de to ord er synonymer og har den samme semantiske betydning. Denne ændring af ét ord til et andet ord med samme semantiske betydning er noget, som forekommer en del gange både i spørgsmålene på trin 2 og på trin 4, og det er formentlig en ændring, som foretages, fordi der derved stilles større krav til bredden i kursistens ordforråd. Dette første spørgsmål til teksten på trin 2 kan ikke umiddelbart forventes at være specielt vanskeligt at besvare, og alle fem kursister har da også givet det korrekte svar.

Spørgsmål 4 er af samme type som spørgsmål 1. Spørgsmålet lyder: "Hvad hedder familiens hjemmebar?". Det korrekte svar herpå findes også i teksten: "...en lille hjemmebar på 1. sal – og den er naturligvis døbt "Rottehullet"". Igen er et ord i teksten ændret til et andet ord i spørgsmålsformuleringen, dog uden en ændring i den semantiske betydning. Det drejer sig om ordet "hedder", som er skiftet ud med ordet "døbt". De to ord er synonymer, og ændringen stiller dermed igen krav til bredden i kursistens ordforråd. Dette sikrer, at kursisten ikke blot kopierer teksten, men også "tænker selv". Alle kursister har ligeledes svaret korrekt på dette spørgsmål.

I spørgsmål 2 kræves der en smule mere af kursisterne end i spørgsmål 1 og 4, da der her bruges fagspecifikke ord, som det er en fordel for kursisterne at have et kendskab til for at besvare spørgsmålet. Spørgsmålet lyder: "Hvorfor var familiens hus et perfekt hjem for rotter?". Det korrekte svar på dette spørgsmål er den tredje svarmulighed: "bl.a. fordi ydervæggene var uden hulrumisolering". Dette spørgsmål svarede én kursist forkert på, mens de fire andre svarede rigtigt. Spørgsmålet kan være vanskeligt, både fordi ordene: "ydervæggene" og "hulrumisolering" er fagspecifikke, men også fordi disse ord er lange og sammensatte. Derudover er ordet "hulrumisolering" et verbalsubstantiv, hvilket ligeledes er med til at hæve sværhedsgraden. Det er dog efter min vurdering ikke en

forudsætning at kende betydningen af disse fagord for at kunne besvare spørgsmålet. Her er det blot nødvendigt at kunne gå ind i teksten og finde det sted, hvor ordene er nævnt:

Huset har krybekælder, og ydervæggene er uden hulrumisolering, hvilket giver et godt ventileret og sundt hus, men desværre også et perfekt hjem for den hastigt voksende rottefamilie.

Det er naturligvis nødvendigt at forstå den overordnede betydning af sætningen for at kunne besvare spørgsmålet, men det, at de fire kursister har svaret rigtigt på spørgsmålet, er efter min opfattelse ikke ensbetydende med, at de forstår betydningen af de fagord, der er brugt. Kursisterne behøver blot at have forstået, at der er en sammenhæng mellem disse ord, og det at huset er et perfekt hjem for rottefamilien.

Kursisten, som har svaret forkert på spørgsmål nr. 2, har i stedet valgt den første svarmulighed: "Fordi der var hul på nogle kloakrør". Kursisten har sandsynligvis med det samme kunnet udelukke tredje og fjerde svarmulighed, fordi der ikke står noget om kompostbunker eller loftsrum nogen steder i teksten. Men den første svarmulighed kan forvirre en smule. Ganske vist er "kloakrør" ikke nævnt i teksten, men det er "kloakledninger" til gengæld. Der står, at årsagen til, at rotterne var kommet ind i huset, var: "et hul på en kloakledning lige under køkkenvinduet". Det kan tænkes, at denne information har forvirret kursisten. Kursisten har ikke været opmærksom på at skelne mellem årsagen til, at rotterne var kommet ind i huset, og årsagen til, at huset var et perfekt hjem for rotterne. For at kunne svare rigtigt på spørgsmålet er det dog nødvendigt at være opmærksom på denne forskel. Det kan dog efter min opfattelse hævdes, at det både var hullet under køkkenvinduet samt ydervæggene uden hulrumisolering, som var årsag til, at huset var perfekt for rotterne. Uden hullet ville det slet ikke have været muligt for rotterne at komme ind i huset, og huset ville dermed heller ikke have været et perfekt hjem for dem. Jeg mener derfor, at begge svarmuligheder til en vis grad kan betragtes som korrekte, og kursisterne har dermed vist en vis grad af forståelse, uanset hvilken af de to de vælger.

Spørgsmål 3, som lyder: "Hvad var den direkte anledning til, at familien flyttede i sommerhus?", er efter min vurdering det, der stiller de største krav til kursisterne. For det første, fordi selve spørgsmålet er sprogligt vanskeligt pga. udtrykket "direkte anledning til", som efter

min vurdering er et kompliceret udtryk, som ikke nødvendigvis findes i kursisternes leksikon. Af udtryk, som i stedet kunne være brugt i spørgsmålsformuleringen, og som efter min vurdering ville være mindre komplicerede, kan nævnes "årsagen til", "grunden til" eller "hvad skyldes". Der kan efter min vurdering være risiko for, at nogle kursister ikke kan besvare dette spørgsmål, blot af den årsag at de ikke forstår, hvad det er, de skal svare på.

En anden årsag til, at spørgsmål 3 stiller større krav til kursisternes læsefærdigheder, er, at det i teksten ikke nævnes eksplicit, at den direkte årsag til, at familien flyttede i sommerhus, var, at rotterne havde bidt hul i elsystemet:

Da strømmen så en aften gik og huset blev mørkelagt, fordi en rotte havde bidt hul i el-systemet, besluttede Christian Peter Rasmussen sammen med Thisted Forsikring, at huset skulle åbnes overalt for at bekæmpe rotterne.

Det eneste, vi får at vide i dette afsnit, er således, at hullet i elsystemet medførte, at huset skulle åbnes overalt. Herefter slutter afsnittet, og det efterfølgende afsnit lyder således: "Familien flyttede ud i et sommerhus, mens håndværkerne gik i gang med at pille alt ned". Kohæsionen mellem de to afsnit er efter min bedømmelse ikke særlig tydelig, og det kan være vanskeligt for en usikker læser at danne den nødvendige inferens. En tilføjelse af et kohæsivt bånd i begyndelsen af det andet afsnit som fx "derfor" ville tydeliggøre sammenhængen mellem denne og den foregående sætning og gøre læsningen mindre vanskelig.

Det er dog ikke kun den utydelige kohæsion, som gør tekststykket vanskeligt, også den syntaktiske opbygning af afsnittet er kompliceret. For det første pga. et meget langt forfelt samt et langt a-led og for det andet, fordi der er tale om en lang sætning med flere både hel- og ledsætninger af forskellig dybde. Alt dette påvirker graden af læsbarhed i tekststykket. I det følgende er afsnittet sat ind i et trappediagram og et sætningsskema for at illustrere dette:

Trappediagram:

0.	<u>besluttede/Forsikring</u>	
1.	<u>Da/gik, og/mørkelagt</u>	<u>at/rotterne</u>
2.	<u>fordi/el-systemet</u>	

Helsætningsskema:

Forfelt	Centralfelt			Slutfelt
	V	n	a	
Da strømmen så en aften gik og huset blev mørkelagt, fordi en rotte havde bidt hul i el-systemet,	Besluttede	Christian Peter Rasmussen	Sammen med Thisted Forsikring	at huset skulle åbnes overalt for at bekæmpe rotterne.

Alle kursister undtagen én har svaret rigtigt på spørgsmål 3. Den kursist, som har svaret forkert, har i stedet krydset følgende svarmulighed af: ”rotterne havde skaffet sig adgang til køkkenet”. Kursisten har måske her brugt informationer fra de første afsnit i teksten, hvor der står, at det første sted, de lagde mærke til, at der var noget galt, var i køkkenet, hvor der kom vand ud fra køkkenvasken, fordi røret var gnavet igennem af rotter. Det kan tænkes, at det er disse oplysninger, som kursisten har brugt til at besvare spørgsmålet. Måske skyldes det, at disse informationer findes i begyndelsen af teksten, og at kursisten måske derfor har læst denne del af teksten mere omhyggeligt og har en bedre forståelse heraf. At kursisten har svaret forkert på spørgsmålet kan dog også skyldes det, som jeg har nævnt oven for, nemlig den vanskelige formulering af spørgsmålet og sværhedsgraden i det tekststykke, som skal bruges til at besvare spørgsmålet.

Generelt er der tale om spørgsmål på trin 2, som kræver en forståelse af teksten på det lokale niveau, men ikke på det globale niveau. I spørgsmål 1 og 4 kan kursisterne i hvert tilfælde gå ind i teksten og finde svaret på spørgsmålet inden for grænserne af en enkelt sætning, der stilles her blot krav til kursisters ordforråd. I spørgsmål 2 og 3 skal kursisterne kunne forstå den syntaktiske sammenhæng mellem enkelte sætninger og kunne danne inferens imellem disse. Der er således ikke tale om, at kursisterne skal demonstrere en overordnet forståelse af teksten, men derimod en forståelse af teksten på et leksikalsk og syntaktisk niveau. Testspørgsmålene beskæftiger sig dermed kun med teksten på mikroniveau og inddrager ikke makroniveauet.

Hvad angår typen af læsning, som spørgsmålene opfordrer kursisterne til at bruge, så mener jeg, at der i forhold til spørgsmål 1 og 4 i høj grad er tale om, at læsningen foregår som en skanningsproces. Teksten læses med det formål at finde de rette informationer i teksten til at besvare spørgsmålene. Visse ord i spørgsmålene er, som tidligere nævnt, ændret til synonymmer. En årsag hertil skyldes måske et ønske om, at læsningen skal være mere end blot en skanningsproces. Jeg mener dog på trods af ændringen af visse ord til synonymmer, at det er muligt for testpersonen at finde oplysningerne til besvarelse af spørgsmålene ved at skanne teksten. Hvad angår spørgsmål 2 og 3, så kræver besvarelsen heraf en forståelse af den syntaktiske struktur af visse sætninger, og af at der hos læseren dannes inferens. Der er dermed her i højere grad tale om grundig læsning, dog stadig kun på det lokale niveau evt. kombineret med en skanning af teksten for at finde frem til det sted i teksten, hvor informationerne står skrevet.

Testen giver således ikke den testede mulighed for at demonstrere en overordnet forståelse af teksten på det globale niveau. Det kan dermed diskuteres om spørgsmålene lever op til det, som Weir et al. (2000) mener, er vigtigt for en test, nemlig at den er konstrueret således, at den testede får mulighed for at bruge en bred vifte af forskellige læsefærdigheder og -strategier.

Kursisterne har besvaret spørgsmålene på trin 2 med kun meget få fejl. Giver testspørgsmålene et tilstrækkeligt billede af kursisters forståelse af teksten, må det dermed ud fra besvarelserne af spørgsmålene konstateres, at sværhedsgraden i teksten svarer til kursisters niveau. Jeg vil dog undersøge nærmere, om dette rent faktisk er tilfældet. Dette gør jeg ved at analysere cloze-tests, som skal vise hhv. læsbarheden i teksten og kursisters læsefærdigheder og sproglige kompetencer. Inden dette følger dog først en analyse af spørgsmålene til teksten på trin 4.

8. ANALYSE AF SPØRGSMAÅL TIL LÆSEFORSTÅELSE PÅ TRIN 4

Spørgsmålene til teksten på trin 4 består af fire opgaver (se bilag 5). Heraf er de tre opgaver multiple-choice spørgsmål, og den sidste opgave et spørgsmål, hvortil der ikke gives nogen svarmuligheder, men hvor kursisten selv skal skrive svaret. Ud af de fem kursister på trin 4 har to svaret korrekt på alle spørgsmål, mens tre har svaret forkert på enten to eller tre ud af de fire spørgsmål. I forhold til trin 2 er det dermed tydeligt, at kravene på trin 4 er vanskeligere for kursisterne at leve op til. I det følgende gives en analyse af spørgsmålene til teksten på trin 4 og af kursisternes svar herpå.

Første spørgsmål har tre kursister svaret korrekt på. Spørgsmålet lyder: ”Hvad er ifølge undersøgelsen en af de vigtigste grunde til, at mænd holder kortere barselsorlov end kvinder?”, og det korrekte svar på spørgsmålet er svarmulighed nr. 4: ”Mænd tjener mere end kvinder, og derfor giver deres barselsorlov et større løntab”. Svaret på spørgsmålet skal findes i artiklens rubrik:

I undersøgelsen er deltagerne blevet bedt om at svare på, om de mener, at mandens højere løn kan være en vigtig forklaring på, at mænd holder kortere barsel end kvinder. Det svarer omkring tre ud af fire kvinder ja til, mens cirka fire ud af fem mænd er enige.

For at kursisten skal kunne svare på spørgsmålet ud fra de informationer, der gives i teksten, må denne kunne drage den logiske slutning, at det, at mænd har en højere løn end kvinder, vil betyde, at disse også vil have et større løntab, hvis de tager barsel. Der står nemlig ikke noget i teksten om et løntab som følge af barsel, denne inferens må læseren selv danne, hvilket i dette tilfælde kan være vanskeligt for en usikker læser.

Spørgsmål 1 er ikke kun vanskeligt pga. den utydelige kohæsion. Spørgsmålet er også vanskeligt, fordi de informationer, som skal bruges til besvarelse af spørgsmålet, kun står nævnt i rubrikken på første side af artiklen. At informationerne kun er nævnt i rubrikken og ikke i selve brødteksten i artiklen er efter min vurdering problematisk. Der er efter min opfattelse to farer forbundet med dette. Der er for det første risiko for, at man som læser af teksten enten betragter de informationer, som står skrevet i rubrikkerne, som ekstra information,

som man som læser ikke behøver at læse for at få en tilstrækkelig forståelse af teksten. For det andet er der risiko for, at man som læser betragter de informationer, som står skrevet i rubrikkerne, som informationer, som forfatteren allerede har nævnt i teksten, men som denne ønsker at gøre læseren særlig opmærksom på. Jeg mener derfor, at nogle kursister ikke vil give rubrikkerne den nødvendige opmærksomhed, da de regner med, at informationerne vil være nævnt andetsteds i teksten, hvis de er vigtige. Jeg mener, at det mest hensigtsmæssige er at formulere testspørgsmål, som kan besvares ud fra oplysninger, som kursisten kan finde i selve brødteksten.

Selve formuleringen af spørgsmål 1 er efter min opfattelse også problematisk og kan risikere at forvirre kursisterne. Spørgsmålet går på "en af de vigtigste grunde" til, at mænd holder kortere barsel end kvinder. Dette stemmer ikke overens med formuleringen i teksten, hvor der står "en vigtig forklaring på", at mænd holder kortere barsel end kvinder. Der er dermed risiko for, at kursisten leder teksten igennem på udkig efter "en af de vigtigste grunde" og derfor ikke bruger informationerne i rubrikken, fordi disse kun handler om *én vigtig*, men ikke *den vigtigste* forklaring. Spørgsmålet er efter min opfattelse ikke formuleret på en hensigtsmæssig måde og kan risikere at forårsage unødvendig forvirring hos kursisterne.

På samme måde som på trin 2 er visse ord i teksterne på trin 4 ændret til synonyme i spørgsmålene og i svarmulighederne. Dette ses bl.a. i spørgsmål 1, hvor "højere løn" i teksten er ændret til "tjener mere" i den korrekte svarmulighed. Ligeledes er udtrykket "løftestang" i spørgsmål 2 ændret til "viste et godt eksempel" i den korrekte svarmulighed. Og igen i spørgsmål 4 er formuleringen i teksten "kortlægge barrierer" ændret til "at fastslå hvad der forhindrer..." i den korrekte svarmulighed. Et kendskab til ords synonymer viser noget omkring bredden i læserens ordforråd, og kursisternes besvarelse af spørgsmålene giver således et billede af bredden i deres ordforråd. Synonymerne bruges dog formentlig primært for at sikre, at kursisterne ikke blot kopierer teksten ved besvarelse af spørgsmålene.

Spørgsmål 2 stiller særlige krav til kursisternes ordforråd. Spørgsmålet lyder: "Hvad menes der med, at akademikerne på en virksomhed var løftestang for de øvrige ansatte?". Det korrekte svar herpå er svarmulighed nr. to: "De viste et godt eksempel ved at holde barselsorlov". Tre kursister har svaret rigtigt på dette spørgsmål, mens to har givet det forkerte svar. Svaret kan ligeledes findes i teksten:

Jeg var ude i en stor metalvirksomhed, hvor akademikerne var løftestang for de øvrige ansatte, fordi de henviste til, at akademikerne i administrationen holdt orlov.

For at kursisterne kan svare på dette spørgsmål, må de for det første forstå metaforen "løftestang". Da der er tale om kursister med dansk som L2, mener jeg, der er risiko for, at dette udtryk ikke findes i deres leksikon, da der efter min vurdering er tale om et udtryk, som bruges forholdsvis sjældent i det danske sprog. Hvis kursisterne ikke kender metaforen "løftestang", bliver det svært for dem at besvare spørgsmålet, da de skal kunne forbinde det at være "løftestang" med det "at vise et godt eksempel", som er formuleringen i den korrekte svarmulighed.

Det er dog ikke kun metaforen "løftestang", som gør spørgsmål 2 til et svært spørgsmål. En semantisk analyse af den ovenfor citerede sætning, som skal bruges til besvarelse af spørgsmålet, viser, at der også på dette område kan opstå vanskeligheder for kursisterne.

Der kan her herske tvivl om, hvad det personlige pronomen "de" i ledsætningen: "...fordi de henviste til..." egentlig refererer til. Det kan for det første være en reference til substantivet "akademikerne", hvilket jeg ræsonnerer mig frem til, må være tilfældet. Dog kan det i princippet også være en reference til nominalhelheden "de øvrige ansatte". Kohæsionen i sætningen er dermed utydelig, hvilket kan være problematisk for kursisterne. Som nævnt i analysen af teksten ovenfor er den lokale kohærens også utydelig i denne sætning, da det ikke fremgår tydeligt, om akademikerne, som var løftestang, er de samme som de akademikere, der sidder i administrationen. En bedre kohærens kunne have været opnået ved at ændre "akademikerne", som nævnes første gang, til "akademikerne i administrationen" og ved at ændre "akademikerne", som nævnes anden gang, til "de". På denne måde ville læseren vide, at der ikke er tale om to forskellige grupper af akademikere. Pga. den utydelige kohæsion og kohærens i denne sætning, som skal bruges til besvarelse af spørgsmålet, og pga. brugen af metaforen "løftestang", mener jeg ikke, at testspørgsmålet er velvalgt.

Informationerne til besvarelse af spørgsmål 3: "Hvor mange procent af de mænd, der deltog i undersøgelsen, tog mere end 12 ugers orlov?", skal findes i artiklens tabel. Dette spørgsmål har to kursister svaret korrekt på. Svaret er 29,1 %, hvilket er det tal, som står i tabellen ud for 13-52 uger. Tre kursister har i stedet svaret 33,5 %, hvilket er det tal, som står ud for 3-12 uger. Ved besvarelsen er det

vigtigt, at kursisterne lægger mærke til, at det er ”mere end” 12 ugers orlov, der bliver spurgt om. Hvis kursisterne ikke forstår dette udtryk ”mere end”, vil disse sandsynligvis blot hæfte sig ved de 12 uger, og derfor vælge det tal, der står i tabellen ud for dette tal. Spørgsmålet stiller dog ikke store krav til kursisternes sproglige kompetencer og må derfor betragtes som det af de fire spørgsmål, hvor det, at kursisterne læser på L2, er af mindst betydning. For at kunne svare på spørgsmål 3, må kursisterne dog kende til opbygningen af tabeller og vide, hvordan de skal læse en tabel. Dette kan være vanskeligt for alle, der ikke har erfaring i at læse tabeller og kan således ikke forventes at udgøre særlige vanskeligheder for L2-læsere.

Spørgsmål 4 har tre kursister svaret korrekt på. Det korrekte svar er: ”At fastslå hvad der forhindrer mænd i at tage barselsorlov”. Svaret kan findes i teksten i brødteksten og i artiklens anden tekstboks, hvor der begge steder står: ”Formålet med DM’s barselsundersøgelse er at kortlægge de primære barrierer for, hvorfor de mandlige medlemmer ikke tager barsel”.

For at kunne besvare dette spørgsmål må kursisterne kunne forstå det idiomatiske udtryk ”at kortlægge barrierer”. Findes dette udtryk ikke i kursisternes leksikon, kan det ikke forventes at være let at se forbindelsen mellem ”kortlægge barrierer” og ”fastslå, hvad der forhindrer”, hvilket gør det svært at svare rigtigt på spørgsmålet.

På samme måde som på trin 2 viser analysen ovenfor, at spørgsmålene på trin 4 også udelukkende handler om at teste kursisternes forståelse af teksten på det lokale niveau. Kursisterne behøver således ikke at have nogen overordnet forståelse af, hvad teksten handler om, de behøver blot at kunne gå ind i teksten og lokalisere de rette oplysninger til besvarelse af spørgsmålene. I spørgsmål 2 og 4 består det svære primært i at have et tilstrækkeligt ordforråd, mens det i spørgsmål 1 primært handler om at danne inferenser. Spørgsmålene beskæftiger sig derfor kun med detaljer i teksten og bevæger sig ikke ud på tekstens makroniveau.

Den type af læsning, som spørgsmålene opfordrer læseren til, er på samme måde som på trin 2, en blanding af en skanning af teksten og en mere grundig gennemlæsning af enkelte områder i teksten. For at svare på spørgsmål 3, behøver læseren blot at skanne teksten igennem for at finde nogle tal, hvilket denne finder i artiklens tabel. Kursisten behøver således ikke at have læst hele teksten for at kunne svare på dette spørgsmål. Hvad angår spørgsmål 1, 2 og 4, er det også muligt for læseren blot at skanne teksten igennem på udkig efter oplysninger, der kan bruges til at besvare disse spørgsmål. Når

læseren har lokaliseret det rette sted i teksten, må denne dog foretage en mere grundig gennemlæsning af dette område for at kunne svare på spørgsmålene, dvs. denne må gøre brug af grundig læsning.

Spørgsmålene til teksten på trin 4 lægger dermed op til de typer læsning, der betegnes som ”skanning” og ”grundig læsning”, men vel at mærke kun på det lokale niveau. En forståelse af teksten på det lokale niveau er uden tvivl vigtig, men spørgsmålene giver ikke noget billede af, hvad kursisterne har fået ud af at læse teksten, og hvor meget af teksten de har forstået. Hvis man som læser ikke kan danne sig et overblik over en tekst og dens indhold, må det betragtes som begrænset, hvad læsningen, når alt kommer til alt, kan bruges til. Det undrer mig derfor, at læsningen af teksten på det globale plan slet ikke inddrages i læseforståelsesspørgsmålene i FVU-testene, da dette efter min opfattelse er en meget vigtig del af det at læse.

Kursisterne på trin 4 havde en del sværere ved at besvare spørgsmålene til teksten end kursisterne på trin 2. Deres besvarelser viser dermed en større forskel mellem sværhedsgraden i teksterne og spørgsmålene i forhold til kursisters kompetencer end på trin 2. Der ser således ud til at være et større spring i, hvad kursisterne forventes at kunne på trin 4, i forhold til hvad de kan. Jeg sætter dog spørgsmålstegn ved, at spørgsmålene giver et tilstrækkeligt billede af kursisters forståelse af teksten, da jeg frygter, at der er et langt større hul mellem kursisters kompetencer og sværhedsgraden i teksterne, end det kommer til syne ud fra deres besvarelser af spørgsmålene. Jeg har derfor konstrueret to cloze-tests til hvert trin, som jeg har bedt kursisterne om at udfylde, og som jeg i det efterfølgende vil analysere besvarelserne af. Den første cloze-test er konstrueret ud fra teksterne på hhv. trin 2 og 4 og har til formål at kaste lys over læsbarheden i teksterne i forhold til kursisters niveau. Den anden cloze-test er konstrueret med det formål at undersøge kursisters dansksproglige kompetencer for at få et billede af, i hvor høj grad det, at kursisterne læser på L2, ser ud til at påvirke deres forståelse af teksten.

9. ANALYSE AF CLOZE-TESTS

Analyse af besvarelser af cloze-testen ”Måtte flygte fra hus og rotter” trin 2

Jeg startede i min analyse af kursisternes besvarelser af cloze-testen ”Måtte flygte fra hus og rotter” med at give kursisterne point for deres besvarelser (jf. metodeafsnit kap. 5). Ved udfyldning af cloze-testen er det muligt at score i alt 90 point. Scorerne for kursisterne (K) på trin 2 fordeler sig således: K1: 76 point, K2: 47 point, K3: 30 point, K4: 31 point og K5: 18 point. Som det fremgår heraf, er der stor variation imellem de enkelte kursister, på trods af at de befinder sig på samme niveau. Ifølge Aitken (1977, jf. kap. 4) kan kursisternes forståelse af den læste tekst vurderes ved først at beregne deres score i procent og herefter placere dem på et af de følgende tre niveauer:

Uafhængighedsniveauet: 90 % eller derover.

Instruktionsniveauet: 75-89 %.

Frustrationsniveauet: under 75 %.

Antallet af point hos de fem kursister (K) er beregnet i procent i det følgende:

K 1: 84 %,

K 2: 52 %,

K 3: 33 %

K 4: 34 %

K 5: 20 %.

Gennemsnitligt har gruppen af kursister på trin 2 en score på 45 %.

Ifølge Aitkens (1977) opdeling i niveauer befinder alle undtagen K1 sig således på et frustrationsniveau. På frustrationsniveauet kan læseren ifølge Aitken (1977) slet ikke forstå teksten. Kursisternes besvarelser tyder dermed på, at sværhedsgraden i teksten på trin 2 er for høj i forhold til det niveau, de befinder sig på. Dette tyder dermed på, at kursisternes høje antal af korrekte besvarelser af testspørgsmålene til teksten på trin 2 ikke giver et dækkende billede af, hvor meget de i virkeligheden har forstået af teksten, og hvor passende denne tekst er for disse kursister.

Mange af de områder i teksten, som kursisterne på trin 2 har særligt svært ved, er de områder, som jeg også i min tekstanalyse har omtalt som problematiske. Jeg vil i det følgende beskæftige mig nærmere med de områder, der ser ud til at være generelle vanskeligheder med hos kursisterne.

Af kursisternes besvarelser fremgår det, at de idiomatiske udtryk, som forekommer i tekststykket, volder dem vanskeligheder. Det gælder følgende udtryk: ”pilende om fødderne”, ”så kiggede den mig lige i øjnene” og ”de ubudne gæster”. Tre ud af de fem kursister har ikke svaret rigtigt på nogen af disse, mens to kursister har svaret rigtigt på ”de ubudne gæster” og ellers forkert på resten. At kursisterne har svært ved disse udtryk skyldes, at de idiomatiske udtryk netop er specielt vanskelige at lære på L2, og de tilegnes derfor ofte sent i tilegnelsesprocessen. Af kursisternes besvarelser fremgår det dermed, at de ikke har disse idiomatiske udtryk lagret i deres leksikon, hvilket kunne skyldes, at det danske sprog ikke er deres modersmål.

Et andet område, som generelt er vanskeligt for kursisterne på trin 2, er de mange fagudtryk, som teksten indeholder. Specielt udtrykkene ”ydervæggene”, ”et godt ventileret hus” og ”huset skulle åbnes overalt” er svære for kursisterne. Kursisterne har kun svaret rigtigt på enkelte af disse. Der er ikke nogen, der har givet det korrekte svar ved ”ydervæggene” og ”huset skulle åbnes overalt”, og ved udtrykket ”et godt og ventileret hus” er det kun K1 og K2, som har svaret rigtigt, mens resten enten ikke har svaret eller har givet et forkert svar. Som det fremgik af min analyse af det leksikalske niveau i denne tekst, indeholder teksten netop mange fagudtryk, og som det her fremgår af kursisternes besvarelser, er disse udtryk vanskelige for kursisterne.

Også de enkelte passivkonstruktioner, som tekststykket indeholder, er vanskelige for kursisterne. Jeg vil her nøjes med at nævne den første passivkonstruktion i tekststykket: ”at røret *var gnavet* igennem af rotter”. Kursisterne skal her indsætte det finite verbal ”var”. Det er dog kun én ud af de fem kursister, som har givet det korrekte svar. Én har undladt at svare, en anden har svaret ”afløbet”, en tredje har svaret ”på”, og en fjerde har svaret ”har”. Passiv kan for det første generelt være en vanskelig konstruktion, for det andet er det i dette tilfælde vanskeligt overhovedet at se, at der er tale om en passivkonstruktion. En af de to måder at danne passiv på er ved at bruge en form af verbet ”blive” samt et verbum i perfektum participium. I sætningen i ovenstående eksempel fremgår det ikke

tydeligt, at der er tale om passiv, da "blive" slet ikke nævnes, men er underforstået. Sætningen skal i virkeligheden forstås således: "at røret *var blevet gnavet* igennem af rotter". Kursisten, som har valgt at svare "har", har måske ikke været klar over, at der er tale om en sætning i passiv, og eftersom "røret" er subjekt i sætningen, har kursisten måske også opfattet dette som agens og derfor ledt efter et verbal, der kunne passe ind i denne sammenhæng.

Fire kursister ser også ud til at have svært ved den enkelte sætning i tekststykket, hvor der mangler både et subjekt og et verballed. Det drejer sig om sætningen: "...men desværre *også* et perfekt hjem for den hastigt voksende rottefamilie". Kun én kursist har givet det korrekte svar her. Én har svaret "var", en anden "er" og to "ikke". De to kursister, som har sat en form af verbet "være" ind i det tomme felt, har måske gjort dette i et forsøg på et få et verballed ind i sætningen. Det virker jo netop sandsynligt, at det der mangler i en sætning uden et verballed eller et subjekt, er et ord, der kan udfylde en af disse to funktioner. Hvad angår de to kursister, som har svaret "ikke", virker dette også som et oplagt svar, da det virker som sandsynligt, at ordet "desværre" oftere forekommer sammen med ordet "ikke" i konstruktionen "desværre ikke", end det forekommer sammen med ordet "også" i konstruktionen "desværre også", som nærmere virker en smule selvmodsigende. En tilstrækkelig forståelse af den kontekst, som det manglende ord skal sættes ind i, ville dog have gjort det tydeligt for kursisterne, at det manglende ord ikke er et "ikke", da der sandsynligvis ikke er nogen, der vil mene, at det er en ulempe, at deres hus ikke er et perfekt hjem for rotter, men nærmere en fordel. Sætningen kan derfor tænkes at være vanskelig for kursisterne, fordi den bryder med deres forventninger om, at en sætning skal indeholde et subjekt og et verballed.

Efter en analyse af kursisters besvarelser, er det min opfattelse, at kursisterne ikke har opnået en tilfredsstillende forståelse af teksten. De befinder sig som sagt alle, undtagen én, på et frustrationsniveau ved læsning af teksten, hvilket betyder, at de kun vil få meget lidt ud af at læse teksten. Generelt har kursisterne vanskeligheder med fagudtrykkene i teksten, de idiomatiske udtryk og passivkonstruktionerne. Derudover har de også problemer med den enkelte sætning, som mangler både et subjekt og et verballed. Disse elementer øger dermed tekstens sværhedsgrad. Ud fra analysen kan det således konkluderes, at teksten på trin 2 er af en sværhedsgrad, som overstiger det niveau, som kursisterne på trin 2 befinder sig på.

Analyse af besvarelser af cloze-testen ”ja tak til øremærket barsel” trin 4

På trin 4 har jeg bedømt kursisternes besvarelser af cloze-testen på samme måde, som jeg har bedømt besvarelserne på trin 2. Det er i cloze-testen på trin 4 muligt at score i alt 82 point. Scoren for kursisterne på trin 4 ser således ud: K6: 41 point, K7: 26 point, K8: 25 point, K9: 21 point og K10: 19 point. Dvs. at kursisternes score beregnet i procent er på hhv:

K 6: 50 %

K 7: 32 %

K 8: 30 %

K 9: 26 %

K 10: 23 %

Gennemsnitligt har gruppen af kursister på trin 4 en score på 32 %

I henhold til Aitkens (1977) opdeling i niveauer befinder alle kursister på trin 4 sig på et frustrationsniveau og er tilmed langt fra at nå op på et instruktionsniveau (jf. kap. 4). Dette betyder, at sværhedsgraden i teksten må vurderes til at være langt over det niveau, som kursisterne befinder sig på. I forhold til den gennemsnitlige score for kursisterne på trin 2, som er på 45 %, ligger kursisterne på trin 4 en del under denne score. Dette tyder på, at det spring, der sker i teksternes sværhedsgrad fra trin 2 til trin 4, er større end det spring, der sker i kursisternes niveau.

Ved udfyldning af cloze-testen ser to af de fem kursister ud til at have haft så svært ved opgaven, at de til sidst har opgivet. For disse to kursister mangler jeg derfor en besvarelse af den sidste side af testen. Dertil kommer, at der er mange huller i den del af testen, som de har forsøgt at udfylde, hvilket i øvrigt også gælder for resten af kursisterne. Mange ser derfor ud til at have haft store vanskeligheder med opgaven. Jeg vil i det følgende kigge nærmere på elementer i teksten, som der ses en generel tendens til, at kursisterne har svært ved.

Teksten er, som også nævnt tidligere i tekstanalysen, fyldt med mange svære ord, og jeg mener netop, at dette mere end noget andet gør opgaven svær for kursisterne. Jeg tænker både på de ord, som kursisterne selv skal sætte ind i teksten, og på de ord som kursisterne skal læse og forstå for ud fra konteksten at kunne udfylde de tomme

linjer. At teksten er skrevet til akademikere afspejles tydeligt i sproget, idet der anvendes ord som f.eks. ”legitimere”, ”arbejdsmarkedet”, ”afhænger” og ”kortlægge”. At disse ord er vanskelige for kursisterne fremgår af deres besvarelser, hvor det i alle fire tilfælde kun er én ud af de fem kursister, der har givet det rigtige svar.

Kursisterne har også problemer med de idiomatiske udtryk, som forekommer i tekststykket. I denne forbindelse ønsker jeg først og fremmest at nævne sætningen: ”Den brede opbakning til øremærkning af *barslen* til fædre glæder DM’s formand Ingrid Stage”. For at kunne udfylde det tomme felt må kursisterne forstå, hvad det vil sige, at noget er øremærket. Fire ud af de fem kursister har dog ikke kunnet udfylde det tomme felt korrekt, hvilket tyder på en manglende forståelse af udtrykket. Dette er meget problematisk, eftersom øremærkningen af *barslen* er det overordnede emne for artiklen, og det er derfor tvivlsomt, at disse kursister har fået en tilstrækkelig forståelse af indholdet i artiklen. Andre idiomatiske udtryk, som er vanskelige for kursisterne, er ”kortlægge barrierer” og ”barrierer på arbejdsmarkedet”. I første tilfælde er det kun K8, der har svaret rigtigt og i andet tilfælde kun K6, mens resten af kursisterne enten har givet et andet svar eller slet ikke har svaret.

Også de lange forfelter ser ud til at være vanskelige for kursisterne. Tre sætninger i tekststykket har særligt lange forfelter, og kun én kursist har kunnet udfylde ét af disse forfelter korrekt. Det drejer sig om den sætning, som også nævnes ovenfor: ”Den brede opbakning til øremærkning af *barslen* til fædre glæder DM’s formand Ingrid Stage”. Det er her kun K6, der har svaret rigtigt. Derudover er der som sagt to andre sætninger med lange forfelter, hvor ingen af kursisterne har udfyldt det tomme felt korrekt. De sætninger, der er tale om, er følgende: ”Med den positive opbakning til øremærket barsel...” og ”Da socialforskningsinstituttet (SF) i en undersøgelse fra 2007...”. Om det er de lange forfelter, der gør sætningerne vanskelige for kursisterne, er det ikke muligt for mig at vurdere, men det må betragtes som en mulighed.

I min tidligere analyse af teksten på trin 4 har jeg givet eksempler på, at kohærensens flere steder er vanskelig og utydelig. I den del af teksten, som cloze-testen er konstrueret ud fra, er der netop eksempler på, at kursisterne får problemer med disse steder i teksten. For det første er der tale om de sidste to sætninger i teksten. I den første af disse sætninger skal kursisterne bl.a. indsætte ordet ”fædre”: ”Andre undersøgelser har tidligere bekræftet, at højtuddannede kvinder er mest indstillede på at dele deres barsel, og at højtuddannede *fædre* er

dem, der holder mest orlov.” Dette virker ved første øjekast ikke så problematisk, men hvis kursisten læser videre i næste sætning, er der efter min vurdering risiko for, at der kan opstå forvirring. Der står her: ”Derfor kan det også virke lidt omvendt, at de veluddannede magistermænd i undersøgelsen gerne vil have barsel, der er øremærket far”.

Umiddelbart mener jeg, at kommentaren om, at det kan ”virke lidt omvendt”, er forvirrende. Jeg mener, at selv om de højtuddannede fædre er dem, der holder mest barsel, så taler dette ikke imod, at de skulle ville have en øremærkning af barslen. Kun K6 har indsat det korrekte ord i det tomme felt, K7 har svaret ”kvinde”, og de sidste tre kursister har slet ikke svaret. Om det er den utydelige kohærens, som har gjort denne sætning svær for kursisterne, er ikke muligt at afgøre, dog mener jeg, at det er en sandsynlig årsag.

Efter en analyse af kursisternes besvarelser af cloze-testen til teksten på trin 4 er det muligt at konkludere, at teksten i sværhedsgrad langt overstiger det niveau, som kursisterne på dette niveau reelt befinder sig på. De svære ord, lange forfelter, idiomatiske udtryk og den utydelige kohærens er blot nogle af de faktorer, der sænker læsbarheden i teksten og gør den svær. Derudover kan det konkluderes, at det spring, der ses fra trin 2 til 4 i teksternes sværhedsgrad, ikke svarer til det spring, der sker i kursisternes færdigheder. I det følgende vil jeg gå videre med en analyse af besvarelserne af cloze-testen ”Prinsen på ladcyklen” på trin 2 og 4.

Analyse af teksten ”Prinsen på ladcyklen”

Før jeg foretager en analyse af kursisternes besvarelse af cloze-testen ”Prinsen på ladcyklen” vil jeg foretage en kort analyse af den tekst, som cloze-testen er konstrueret ud fra. Den tekst, som jeg har konstrueret cloze-testen ud fra er en omskrivning af en tekst, som stammer fra en artikel på hjemmesiden ligetil.nu (Ritzau, for clozetesten se bilag 3). Dette er som tidligere nævnt en hjemmeside, hvor der skrives nyheder til svage læsere. Artiklen er derfor forholdsvis læsbar, men jeg har alligevel valgt at foretage visse ændringer i den, både for at øge læsbarheden i den, men også for at gøre den mere egnet til en cloze-test. Jeg har således i min omskrivning taget højde for diverse læsbarhedsfaktorer og dermed forsøgt at undgå sproglige elementer, som gør en tekst svær at læse. For at kursisterne på trin 4 skulle få mulighed for at vise, hvad de kunne, så indeholder teksten dog også visse sproglige elementer, som

muligvis vil hæve dens sværhedsgrad. Jeg vil i det følgende ikke beskæftige mig med selve omskrivningen af den ene tekst til den anden, men i stedet fokusere på den endelige tekst, som jeg har konstrueret cloze-testen ud fra.

Teksten handler om kronprins Frederik og kronprinsesse Mary og om, hvordan de forsøger at leve et liv sammen med deres børn, som er så normalt som muligt. Jeg har som tidligere nævnt valgt teksten, fordi jeg har en forventning om, at de fleste, som er bosat i Danmark, vil have et forhåndskendskab til kongefamilien, hvilket vil give dem bedre muligheder for at udfylde cloze-testen. Det er min vurdering, at tekstens indhold kommunikerer på en klar og tydelig måde, og jeg ser dermed ikke nogen vanskelige forhold hverken på det pragmatiske eller det semantiske niveau.

På det leksikalske niveau indeholder teksten ord og udtryk, som efter min vurdering er forholdsvis enkle. Der er kun få ord og udtryk, som kan være vanskelige, dog nok mest for kursisterne på trin 2. Jeg tænker her på ordene: ”pligt”, ”styrke” og ”trampolin” og på de to idiomatiske udtryk: ”at sætte grænser” og ”at turde være sig selv”. Overvejende mener jeg dog ikke, at teksten stiller høje krav til kursisternes ordforråd, hverken på trin 2 eller 4.

På det syntaktiske niveau mener jeg også, at sværhedsgraden i teksten er lav. Der er tale om meget korte forfelter, forfelterne er på et eller to ord og i enkelte tilfælde tre ord. Sætningernes struktur er ligeledes enkel. De fleste sætninger består af en helsætning med én ledsætning. I få tilfælde indeholder helsætningen to ledsætninger, og i et enkelt tilfælde er der tre korte ledsætninger. Alle undtagen én sætning indeholder både et subjekt og et verballed, og størstedelen af sætningerne er skrevet i aktiv form. Kun i tre tilfælde er der brugt passiv, men jeg har her vurderet, at en ændring af disse passivkonstruktioner ville betyde en ændring af sætningernes fokus og således være forstyrrende for læseren. Der ses følgende passivformer i teksten: ”er blevet filmet”, ”overvåges af offentligheden” og ”er lavet af”. Sætningsafløbere forekommer også kun i meget få tilfælde. Der er ingen verbalsubstantiver og kun enkelte infinitivkonstruktioner. Der er dermed efter min vurdering tale om en tekst af lav sværhedsgrad. En beregning af tekstens lixtal viser, at den med et lixtal på 40,1 placerer sig på det niveau, der betegnes som middel, hvilket stemmer nogenlunde overens med min vurdering af tekstens sværhedsgrad.

Jeg flytter nu mit fokus fra den tekst, som cloze-testen er konstrueret ud fra (Ritzau), til de ord, som er fjernet fra teksten i konstruktionen af testen. Der er tale om en blanding af både

indholdsord og funktionsord, og alle ordklasser er repræsenteret. Også den grammatiske funktion af de ord, som er fjernet, varierer, således at kursisterne både må indsætte subjekter, verbaler, objekter, adverbialer og konjunktioner i teksten. Der er også et enkelt subjektsprædikat, infinitivmærke og en artikel. Kursisterne bliver dermed testet både i deres morfologiske og syntaktiske viden, idet de skal sørge for at bøje verber, adjektiver og substantiver, så der er kongruens i tempus, numerus, bestemthed og genus. Også kursisternes semantiske viden bliver testet, da de må være opmærksomme på, at de ord, de vælger at sætte ind i de tomme felter, stemmer overens med betydningsindholdet både i resten af sætningen, men også i resten af teksten. Kursisterne må således sørge for med deres svar at overholde kravet om kohærens og kohæsion i teksten. Sidst men ikke mindst giver kursisternes besvarelser af testen også et billede af deres leksikalske viden.

Analyse af besvarelser af cloze-testen ”Prinsen på ladcyklen”

Trin 2

Den følgende analyse af kursisternes besvarelser af cloze-testen ”Prinsen på ladcyklen” på trin 2 foretager jeg med det formål at få et billede af kursisternes dansksproglige kompetencer. Analysen af cloze-testene i de foregående afsnit havde fokus på en bedømmelse af læsbarheden i teksterne på trin 2 og 4 ud fra kursisternes besvarelser. Denne del af analysen vil derimod have fokus på det, som kursisternes besvarelser siger om det niveau, de befinder sig på i deres tilegnelse af dansk. Ved at undersøge dette, vil det blive tydeligere, om de vanskeligheder, som kursisterne på hhv. trin 2 og 4 har med at udfylde de to cloze-tests ”Måtte flygte fra mus og rotter” og ”ja tak til øremærket barsel”, kan skyldes, at de i deres tilegnelse af det danske sprog endnu ikke er nået op på et niveau, der svarer til sværhedsgraden i disse tekster, og at teksterne af denne grund er for svære for dem. En anden årsag til, at jeg inddrager denne tredje cloze-test, er, at jeg ved at bede begge grupper af kursister udfylde den kan undersøge forskellen på det niveau, de befinder sig på. På denne måde kan jeg vurdere, om det spring, der sker i teksternes sværhedsgrad fra trin 2 til 4, stemmer overens med den progression, der ses i det niveau, kursisterne befinder sig på. Dvs. om teksternes stigning i niveau sker i takt med en tilsvarende stigning i kursisternes niveau.

Til forskel fra analysen af besvarelserne af de to cloze-tests i de to forrige afsnit har jeg i min analyse af besvarelserne af cloze-testen

”Prinsen på ladcyklen” valgt at beregne to scorer for hver kursist. Først har jeg valgt udelukkende at give point for svar, som viser, om kursisten har forstået det læste. Dvs. for svar, som er lig med det oprindelige svar i teksten, giver jeg 2 point, og for svar, som passer ind i konteksten, men som ikke er lig med det oprindelige svar, giver jeg 1 point. På dette punkt i analysen spiller formelle fejl ikke nogen rolle for pointgivningen. I forbindelse med den anden score, som jeg har valgt at beregne for kursisterne, inddrager jeg også kursisters formelle fejl, således at et svar, som betydningsmæssigt er korrekt, men grammatisk ukorrekt, scorer 1 point lavere, end hvis den formelle fejl ikke havde været til stede.

Det er ved besvarelse af cloze-testen ”Prinsen på ladcyklen” muligt at score i alt 52 point. Den første score, som er beregnet i procent, og som viser kursisters læseforståelse, ser ud på følgende måde for de fem kursister:

K 1: 87 %
K 2: 70 %
K 3: 48 %,
K 4: 41 %
K 5: 37 %.

Den gennemsnitlige score for gruppen af kursister er på 57 %.

På trods af at der efter min vurdering nu er tale om en forholdsvis let læselig tekst, så befinder fire kursister sig stadig på det niveau, der betegnes som frustrationsniveauet, dog er der nu én kursist, som har bevæget sig op på instruktionsniveauet. Tallene viser dermed, at der i virkeligheden skal være tale om en tekst af meget lav sværhedsgrad, for at alle kursister på trin 2 vil kunne bevæge sig op på et instruktionsniveau.

Den anden score, som jeg har valgt at beregne, og som giver et samlet billede af kursisters dansksproglige kompetencer, ser således ud for de fem kursister:

K 1: 87 %
K 2: 63 %
K 3: 43 %
K 4: 29 %
K 5: 31 %

Den gennemsnitlige score for gruppen af kursister er på 51 %

Sammenlignes disse tal med tallene ovenfor, fremgår det, at scoren hos alle kursister bliver lavere, når de formelle fejl også indgår i bedømmelsen af besvarelsen. Den gennemsnitlige score for kursisterne falder således fra 57 % til 51 %, når de formelle fejl medregnes.

En samlet analyse af alle de typer af fejl, som kursisterne laver, viser, at der er vanskeligheder på flere forskellige områder. De fejl, som efter min opfattelse, er de mest problematiske, er dem, hvor der ikke er overensstemmelse i ordklasse mellem kursisternes svar og det korrekte svar. Dette tyder for mig på, at kursisterne har en meget begrænset forståelse af det læste samt en mangelfuld grammatisk viden. Én af de kursister, som har flest fejl af denne type, er K5. Et eksempel på denne kursists svar ses i det følgende: "Han mener, det er *mor* at sætte grænser som *far*". Kursisten har her brugt et substantiv i stedet for et adjektiv. På trods af at kursistens svar gør sætningen usammenhængende og uforståelig, synes der dog alligevel at være en vis logik i svaret, da det må formodes, at de to leksemer "far" og "mor" ofte forekommer i kombination med hinanden i det danske sprog. For kursisten har leksemet "far" måske derfor den konnotative betydning "mor", og dette er måske årsagen til, at dette svar bliver valgt. Kursistens svar er derfor ikke så tilfældigt og ulogisk, som man ved første øjekast kan få indtryk af, dog tyder det på, at kursisten har en meget begrænset grammatisk viden og altså endnu er på et forholdsvis lavt niveau i sin dansktilenelse.

I kursisternes besvarelser ses ikke nogen særlig forskel mellem forekomsten af fejl i indholdsord og funktionsord. Funktionsord betragtes som regel som sværere at lære end indholdsord ved tilegnelsen af et andetsprog, da de ikke har en konkret betydning. På trods heraf er det nok alligevel lettere at sætte funktionsord ind i en cloze-test, da det er min opfattelse, at det mange gange fremgår tydeligere af konteksten, hvilket ord der mangler, når der er tale om et funktionsord. Indholdsord derimod har et større indhold og kan derfor være vanskeligere at gætte sig til ud fra konteksten. Fælles for alle kursister, med undtagelse af én, er dog at præpositionerne, som er en ordklasse, der hører til funktionsordene, volder dem vanskeligheder. Dette ses i sætningerne: "...og kører dem hjem *på* sin cykel", "...hvordan kronprins Frederik er uenig med sønnen, prins Christian, *om* noget" og "...at han ikke er bange, for at sætte grænser *for* sine børn".

I første eksempel har kursisterne svaret hhv. "med", "i" og "og". I andet eksempel har én svaret "til" og en anden "i", mens de andre

slet ikke har svaret. I tredje eksempel har de kursister, der ikke har givet det korrekte svar, i stedet svaret ”på”, ”til” og ”i”. Præpositioner kan netop være vanskelige at tilegne sig på L2, da det ofte må læres i hvert enkelt tilfælde, hvilken præposition der passer ind i sammenhængen. Det bliver her tydeligt, at kursisternes vanskeligheder med at udfylde testen måske skyldes, at de endnu ikke behersker det danske sprog fuldt ud.

Hos alle kursister ses også eksempler på fejl i kongruens, både i tempus, bestemthed, numerus og genus. Manglende kongruens i verbernes tempusform ses hos to kursister, K1 og K3. Dette fremgår af følgende eksempel hos K1: ”Familien *var* blevet filmet på en sommerdag, hvor solen skinner” og dette eksempel hos K3: ”Dronning Margrethe *sagde*, det er vigtigt...”.

Derudover har én kursist vanskeligheder med substantivers bestemte og ubestemte form. Dette ses hos K2, som laver to fejl af denne slags: ”Programmet viser kronprins Frederik og kronprinsesse Marys *livet* som børnefamilie” og ”...hvor *sol* skinner”. At der på dansk skelnes mellem bestemt og ubestemt form er noget, som kan være vanskeligt for personer med dansk som L2. Dette skyldes, at fænomenet er meget sjældent, i hvert fald inden for de germanske og romanske sprog, og der er derfor mange, som ikke er vant til at skelne mellem bestemt og ubestemt form på deres modersmål. Udover afvigelserne i tempus og bestemthed ses der en enkelt afvigelse i genus. Der er i ét eksempel brugt en fælleskønsartikel i stedet for en intetkønsartikel. Dette ses hos K3: ”*en* privatliv”. Problemer med at finde ud af, om et substantiv er intetkøn eller fælleskøn, er også meget almindelige hos personer med dansk som L2, da genus for størstedelen af substantiverne på dansk må læres sammen med substantivet som en leksikalsk viden, og dette tager tid. Til sidst skal nævnes en enkelt afvigelse i numerusbøjningen af substantivet ”barn”, som hos K5 bliver til ”*børne*” i pluralis. Bøjningen af dette substantiv er uregelmæssig, hvilket gør den vanskelig. Alle disse fejl i kongruens er tydelige eksempler på, at kursisterne endnu ikke er sikre i brugen af det danske sprog.

At kursisterne på trin 2 har problemer med ordklasser, præpositioner, bøjning af verber, substantiver og adjektiver på dansk viser således en manglende fortrolighed med det danske sprog. Der er i flere tilfælde tale om fejl, som efter min opfattelse ikke er typiske hos en modersmålstalende dansker, men som derimod kan forventes at forekomme hos personer, som er i gang med at tilegne sig det danske sprog. Måske skyldes kursisternes vanskeligheder med at forstå

teksten på trin 2 derfor, at de endnu ikke behersker det danske sprog fuldt ud.

Trin 4

Bedømmelsen af besvarelsener af denne cloze-test på trin 4 er foregået på samme måde som på trin 2. Den første score, som er den, som viser kursisternes læseforståelse, ser ud på følgende måde for de fem kursister:

K 6: 81 %
K 7: 74 %
K 8: 50 %
K 9: 61 %
K 10: 76 %

Den gennemsnitlige score er på 68 %.

Som det fremgår heraf så befinder K6 og K10 sig på instruktionsniveauet, mens K7 er meget tæt på dette niveau. K8 og K9 befinder sig dog stadig på frustrationsniveauet, dog placerer specielt K9 sig i den øvre del af dette niveau og nærmer sig således det næste niveau. Med et gennemsnit befinder gruppen sig tættere på instruktionsniveauet end kursisterne på trin 2, hvor gennemsnittet er på 57 %.

Den anden score, som er beregnet for kursisterne, og som er den score, hvor de formelle fejl også er blevet medregnet ved pointgivningen, ser således ud:

K 6: 74 %
K 7: 69 %
K 8: 46 %
K 9: 54 %
K 10: 67 %

Den gennemsnitlige score for kursisterne er her på 63 %.

En sammenligning af denne score med scoren ovenfor viser, at kursisterne på trin 4 i lighed med kursisterne på trin 2 har en del formelle fejl, idet de scorer højere, når der ikke tages højde for deres formelle fejl. Andelen af formelle fejl er kun 1 procent lavere end på trin 2, hvor den gennemsnitlige score gik fra 57 % til 51 %, når de

formelle fejl blev medregnet. Dette undrer mig en smule, da jeg havde forventet, at andelen af formelle fejl hos kursisterne på trin 4 ville være en del lavere end hos kursisterne på trin 2.

Den største forskel som ses mellem kursisterne på trin 4 og trin 2 er, at andelen af korrekte svar er højere hos kursisterne på trin 4. I de tilfælde, hvor kursisterne på trin 4 ikke giver et svar som er identisk med det, som er blevet fjernet i sætningen, er de i højere grad i stand til at finde ord, som passer ind i konteksten. Mange af de svar, som kursisterne på trin 4 giver, er således meget tættere på det korrekte svar, end det er tilfældet på trin 2. Dette betyder også, at det ord, som kursisterne har givet som svar, i langt færre tilfælde tilhører en anden ordklasse end det oprindelige ord. Eksempler på denne type svar ses bl.a. i følgende sætning: "Programmet viser, hvordan kronprinsparret *forsøger* at leve et liv...". Her har K10 svaret "*vælg*" og K7 "*mener*". Bortset fra at "*vælg*" ikke er bøjet korrekt, så giver disse svar god mening. Det er ikke det, der oprindeligt er ment med sætningen, men det kunne det lige så vel have været.

Fælles for størstedelen af kursisterne er dog, at der er enkelte fejl i kongruens. Som på trin 2 er der igen tale om vanskeligheder med bøjning af substantivet "barn" i pluralis, som kun én kursist bøjer korrekt. De andre kursister bøjer substantivet "børne" og "børen" i pluralis. To kursister er også usikre i bøjningen af adjektiver. Dette viser sig ved sætningen: "Han mener, det er *vigtigt* at sætte grænser som far", hvor K7 svarer "*vigtig*", og K9 svarer "*svær*". Der ses dog ikke vanskeligheder i kongruensbøjningen i forhold til tempus og bestemthed, som det var tilfældet på trin 2.

Et andet område, som volder kursisterne på trin 4 vanskeligheder, er præpositionerne. Dette ses bl.a. i sætningen: "Kronprins Frederik fortæller, at han ikke er bange *for* at sætte grænser for sine børn". Kun K6 har givet det rigtige svar, mens resten har svaret: "til" og "med". På trods af de fejl, der ses på dette område, er der dog på trin 4 generelt færre fejl i præpositionerne end hos kursisterne på trin 2.

Af ovenstående analyse fremgår det, at kursisterne på trin 4 er mere sikre i brugen af det danske sprog end kursisterne på trin 2, hvilket også fremgår af deres score, som er højere end kursistersnes på trin 2. De afslører sig dog i flere tilfælde som andetsprogsbrugere, specielt i forbindelse med deres fejl i kongruens og deres problemer med præpositioner. At kursisterne på trin 4 i større eller mindre grad har vanskeligheder med en tekst af denne sværhedsgrad, som jeg vil mene er forholdsvis lav, gør det endnu mere tydeligt, i hvilken grad

den tekst, de bliver bedt om at læse i testen på trin 4, i virkeligheden overgår deres formåen.

10. DISKUSSION

Teksterne

Jeg har på baggrund af min analyse af de to tekster på hhv. trin 2 og 4 foretaget en vurdering af teksternes sværhedsgrad. Denne vurdering er foretaget på baggrund af min viden om, hvad der ifølge diverse teorier gør en tekst læsbar. På trin 2 er det min vurdering, at der er tale om en tekst af middel sværhedsgrad, mens der på trin 4 er tale om en noget mere kompliceret tekst. Fra trin 2 til 4 sker der dermed en betydelig stigning i forventninger til kursisternes færdigheder.

På trin 2 ses på det pragmatiske niveau brugen af den diskurs, som jeg har kaldt en bygningshåndværksdiskurs, og som jeg mener, kan være vanskelig for kursisterne. Hvis kursisterne ikke har et kendskab til bygning og reparation af huse og/eller ikke har danske ord i ordforrådet, som bruges inden for dette domæne, kan teksten blive svær at forstå. Der er således risiko for, at kursisternes indholdsskemaer ikke er tilstrækkelige, eller at de ikke er i stand til at aktivere deres viden omkring emnet, så de kan forstå teksten. Denne problematik vil jeg komme nærmere ind på senere i dette afsnit. På det semantiske niveau er den lokale kohærens i teksten på trin 2 i enkelte tilfælde utydelig og kan derfor være vanskelig for kursisterne. Kohæsionen er overvejende god, dog på enkelte områder også en smule utydelig. Syntaktisk er sætningsstrukturen forholdsvis enkel, der er dog enkelte lange forfelter, lange sætninger med flere underordnede ledsætninger, passivkonstruktioner og udeladte subjekter, som alt sammen er med til at påvirke læsbarheden i teksten.

På trin 4 er der som sagt tale om en mere kompliceret tekst. Dette gælder på alle niveauer af teksten. På det pragmatiske niveau er teksten generelt mindre overskuelig og mere utydelig end teksten på trin 2. Også den diskurs, der dominerer i teksten, kan være vanskelig for kursisterne. På det semantiske niveau er kohæsionen og den lokale kohærens ligeledes i en del tilfælde utydelig. Sammenhængen mellem sætningerne er i visse tilfælde så kringlet og uhensigtsmæssig, at selv en meget trænet læser efter min vurdering kan få problemer med at forstå, hvad der menes. Syntaktisk er teksten ligeledes meget kompliceret pga. mange lange forfelter, en del lange nominalhelheder, mange verbalsubstantiver og infinitivkonstruktioner og en del udeladte subjekter.

På trods af at elementer både på det pragmatiske, semantiske og syntaktiske niveau i teksterne påvirker deres grad af læsbarhed, er det min opfattelse, at det for begge tekster gælder, at det leksikalske niveau er det mest problematiske for kursister, der læser på L2. Dette begrundes jeg med, at der ved læsning på L2 vil være flere ord, som ikke findes i læserens leksikon, end ved læsning på L1. I teksterne på trin 2 og 4 er der mange fagord og idiomatiske udtryk, som der efter min overbevisning er en særlig risiko for ikke findes i kursisternes leksikon, fordi de læser på L2. Som nævnt i teori afsnittet er det ifølge Laufer (1997) igennem undersøgelser blevet bevist, at der er en meget tæt sammenhæng mellem læseforståelse og ordforråd, og at ordforrådet er den vigtigste forudsætning for en god læseforståelse, sammenlignet med den betydning andre komponenter har. Forudsætningen for at kunne skabe mening i en tekst på det pragmatiske, semantiske og syntaktiske niveau er, at man som læser kan forstå de ord, som bruges i teksten.

Et område, som jeg ønsker at kommentere i forbindelse med de to FVU-tekster, er den betydning, som kursisternes forhåndskendskab til teksternes indhold har for deres forståelse af teksterne. Da vi alle er i besiddelse af forskellige skemaer, og da vi alle derfor ikke vil forstå en tekst på nøjagtig den samme måde, er der en fare for, at læsetests favoriserer nogle kursister frem for andre. Denne problematik beskæftiger Alderson & Urquhart (1988) sig med. De mener bl.a. at kunne konkludere på baggrund af en undersøgelse, de har foretaget, at et forhåndskendskab til tekstens emne giver en bedre læseforståelse (jf. kap. 2). Med resultaterne fra Alderson & Urquharts (1988) undersøgelse bliver vigtigheden af nøje at overveje valget af de tekster, der bruges i læsetests, dermed tydelig. Udvalgelsen af tekster til læsetests må således også indebære en vurdering af den baggrundsviden, der er nødvendig for at kunne forstå dem. Vender vi blikket mod teksten på trin 2 er denne som tidligere nævnt præget af en såkaldt bygningshåndværksdiskurs, som det ikke kan forventes, at alle vil have et kendskab til. Ligeledes på trin 4 er der tale om en tekst, som forudsætter et vist forhåndskendskab til barsel og reglerne for barsel. Som følge af den baggrundsviden, som forståelsen af disse tekster kræver af kursisterne, opstår der en fare for, at nogle kursister favoriseres frem for andre. Der kan dermed herske tvivl om, hvorvidt den vurdering af kursisternes færdigheder, som foretages på baggrund af, hvordan de har klaret sig i læsetesten, er valid, dvs. om den i virkeligheden tester læsefærdighed og ikke blot viden om specifikke emner og/eller leksikalsk kompetence.

Alderson & Urquhart (1988) overvejer, om løsningen på denne problematik med tekster, der favoriserer nogle frem for andre, er at bruge tekster i læsetests, der er så generelle som muligt, for på denne måde at give alle de samme forudsætninger for at kunne klare testen godt. Spørgsmålet er dog, om der overhovedet eksisterer tekster, der er så generelle, at alle vil få lige muligheder. Da ingen har præcis den samme baggrundsviden, kan der argumenteres for, at det er umuligt at finde en tekst, som tilgodeser alle i nøjagtigt det samme omfang. Det er dog muligt at finde tekster, som henvender sig til en bred målgruppe og på denne måde tilgodeser mange frem for få. I forhold til de to tekster på hhv. trin 2 og 4 er det min opfattelse, at der kunne have været valgt tekster som ikke forudsatte en så fagspecifik viden, som de to tekster gør, eller at der kunne have været foretaget en omskrivning af teksterne for på denne måde gøre dem mere læsbare. Hermed bevæger vi os over i en anden problematik i forhold til teksterne i de to tests, nemlig diskussionen om, hvorvidt der i en læsetest bør gøres brug af tekster, der er skrevet specielt til brug i denne situation, eller om der skal gøres brug af autentiske tekster. Det er således begrebet autenticitet, som jeg i det følgende vil komme nærmere ind på.

Begge de tekster, jeg har analyseret, er ubearbejdede tekster, dvs. det er ikke blevet forsøgt at tilpasse teksternes sværhedsgrad til de kursister, som skal læse dem. Teksternes sværhedsgrad er naturligvis blevet vurderet, inden de er blevet udvalgt til at indgå i en FVU-test, men der er ikke blevet foretaget ændringer i dem for at gøre dem mere læsbare. Dette gælder dog ikke for alle tekster, der indgår i FVU-tests, idet nogle af disse bearbejdes. Årsagen til, at de tekster, jeg har analyseret, ikke er blevet bearbejdet, er sandsynligvis, at deres sværhedsgrad er blevet vurderet til at være passende for det FVU-trin, de skulle bruges på.

Spørgsmålet er nu, om det er mest fordelagtigt at bruge autentiske tekster eller bearbejdede tekster ved testning af læseforståelse. Ifølge Urquhart & Weir (1998) er det vigtigt at bruge tekster, som i så høj grad som muligt afspejler de tekster, som kursisterne vil møde i fremtidige læsesituationer. Det er således vigtigt at skabe en så autentisk testsituation som muligt for på denne måde at kunne generalisere resultaterne fra testsituationen til virkelige læsesituationer, som testpersonen vil befinde sig i i fremtiden. I forhold til Van Liers (1996) definition af begrebet autenticitet som noget, der skabes hos læseren, og ikke som en egenskab ved selve sproget kan der ikke siges at være tale om autenticitet i forbindelse

med testningen af kursisterne på trin 2 og 4, idet kursisterne her har meget svært ved at forstå teksterne. Holdningen inden for FVU til, hvorvidt der skal gøres brug af autentiske eller bearbejdede tekster i testningen, har det ikke været muligt for mig at finde et endeligt svar på. Jeg har dog en forventning om, at der ligger et syn på autenticitet som det mest fordelagtige, hvis det er muligt. Er dette holdningen inden for FVU, nemlig at der så vidt muligt skal bruges autentiske tekster i betydningen "genuine" i forbindelse med testningen, er dette, som det fremgår af min analyse, i mange tilfælde en hindring for, at der hos kursister med dansk som L2 kan opstå autenticitet i den betydning, som Van Lier (1996) forstår begrebet, netop fordi kursisterne ikke kan forstå teksterne.

Testspørgsmål

Før jeg bevæger mig videre til en diskussion af testspørgsmålene og kursisters besvarelser af cloze-testene, vil jeg kort berøre den problematik, som er forbundet med enhver form for testning af læsefærdigheder. I denne forbindelse vil jeg nævne Clarke (1988), som stiller spørgsmålstejn ved, om der overhovedet kan tales om gode og dårlige læsere (jf. kap. 4). Han er af den opfattelse, at der måske i virkeligheden bør tales om gode og dårlige læsestrategier, idet han mener, at alle læsere i visse situationer gør brug af dårlige læsestrategier. Man kan således risikere, at en læsers færdigheder vil blive vurderet forskelligt i forskellige læsesituationer, pga. variation i teksterne. Spørgsmålet er derfor, om det overhovedet er muligt at afgøre, hvor god eller dårlig en person er til at læse, da der altid vil være usikkerhed forbundet med testningen. På trods heraf, er det dog alligevel nødvendigt, sådan som FVU-systemet ser ud i dag, og i det hele taget sådan som hele uddannelsessystemet er opbygget, at kunne foretage en vurdering af en persons færdigheder, bl.a. dennes sprog- og læsefærdigheder. Jeg vil derfor i det følgende forholde mig til de test-spørgsmål, som er en del af FVU-testene og til kursisters besvarelser af disse.

Ved testning af kursisters læseforståelse har man fra FVU's side valgt at bruge multiple choice-tests. Som det fremgår af min tidligere analyse, har kursisterne på trin 2 kun meget få fejl i deres besvarelser af spørgsmålene, og man får dermed umiddelbart indtryk af, at de har en god forståelse af teksten. Kursisterne på trin 4 har derimod en del fejl, hvilket tyder på, at deres færdigheder på dette niveau ikke er tilstrækkelige til med et tilfredsstillende udbytte at læse

og forstå en tekst af denne sværhedsgrad. Ud fra kursisters besvarelse af spørgsmålene ser det dermed ud til, at kursisterne på trin 2 har en god forståelse af teksten, mens forståelsen hos kursisterne på trin 4 er mere begrænset. Spørgsmålet er dog, om de to tests giver et korrekt billede af kursisters forståelse af teksterne. I min analyse af de spørgsmål, som kursisterne bliver stillet, bliver det tydeligt, at det på begge trin udelukkende er forståelsen af det lokale niveau i teksterne, som testes. Det bliver således ikke testet, om kursisterne på det globale niveau har forstået det, de har læst. At kursisterne ikke bliver bedt om at skabe sig et overblik over, hvad teksterne handler om, og over, hvad formålet med teksterne er, er efter min opfattelse problematisk, og det undrer mig, at denne del af læsningen slet ikke inddrages. Jeg mener dermed, at testspørgsmålene kun giver et meget begrænset billede af, hvad kursisterne har fået ud af deres læsning.

Ifølge Weir et al. (2000) bør man ved testning af læsefærdigheder sørge for, at læseren får mulighed for at bruge forskellige læsefærdigheder og læsestrategier. Som nævnt i teori afsnittet kan læsning deles op i ”grundig læsning” og ”hurtiglæsning”. Ved hurtiglæsning forsøger læseren at forstå den overordnede betydning af teksten, mens hun ved grundig læsning lægger mere vægt på detaljerne i teksten. Som det fremgår af den tidligere analyse af testspørgsmålene, så opfordrer spørgsmålene i høj grad til, at læseren gør brug af grundig læsning frem for hurtiglæsning. Hvis dette er intentionen, og hvis forventningerne er, at kursisterne skal læse teksten med det mål at forstå den i detaljer, er dette efter min mening ikke blot problematisk, men også urealistisk. Det er problematisk, fordi kursisten på denne måde ikke testes i brugen af forskellige læsestrategier, og det er urealistisk, da der i testsituationen er meget kort tid til at læse teksten, og jeg mener derfor ikke, at kursisterne har tid til at læse de tre tekster, som testen indeholder, med det mål at komme til at forstå dem i detaljer. Der gives i alt 45 minutter til den del af testen, som indeholder læseforståelsesopgaverne med teksterne, og der er derfor ikke megen tid til at sætte sig ind i hver enkelt tekst. Jeg kan derfor forestille mig, at kursisterne vil være tilbøjelige til at foretage en skanning af teksten for at finde frem til de informationer, de skal bruge for at besvare spørgsmålene, af den enkle årsag, at det sparer tid. Det bliver således kun enkelte dele af teksten, hvor der gøres brug af grundig læsning, mens andre dele af teksten måske helt bliver sprunget over.

Testningen af kursisters læseforståelse i FVU-testene er ikke blot problematisk pga. de spørgsmål, som kursisterne bliver bedt om

at besvare, der er også en generel problematik forbundet med selve multiple choice-testmetoden, som jeg her vil knytte en kommentar til. Det er for det første muligt at svare rigtigt på de spørgsmål, som testen består af, blot ved at udelukke svar som virker usandsynlige (Urquhart & Weir 1998). Her spiller bl.a. læserens forhåndskendskab til tekstens emne en rolle (Bernhardt 1983). Endnu en problematik er den sandsynlighed, der er for at svare rigtigt, selv om svaret blot er baseret på et gæt. Ved besvarelse af et spørgsmål, hvortil der hører fire svarmuligheder, vil der være 25 % chance for at svare rigtigt. Dette betyder, at det i princippet er muligt at klare sig godt i en multiple choice-test blot ved at være heldig med de gæt, man foretager, og der kan dermed herske tvivl om, om testen i virkeligheden måler den testedes læseforståelse.

På baggrund af det ovenstående er det min vurdering, at en besvarelse af testspørgsmålene ikke giver tilstrækkelig information om kursisternes læsefærdigheder til, at det kan afgøres, om de har kunnet læse og forstå tekster af den sværhedsgrad, som det forventes af dem på hhv. trin 2 og 4. Jeg mener således heller ikke, at testspørgsmålene er gode nok til at vise, om kursisterne er parate til at bestå testen, og om de er rustede til at bevæge sig videre i systemet. Med dette i tankerne har jeg analyseret kursisternes besvarelser af de to cloze-tests, som jeg har konstrueret ud fra de to tekster på hhv. trin 2 og 4. Dette har jeg gjort for på denne måde mere præcist at kunne vurdere teksternes sværhedsgrad i forhold til det niveau, som kursisterne befinder sig på.

Cloze-tests

Kursisternes besvarelser af de to cloze-tests, som er konstrueret på baggrund af de to tekster fra trin 2 og 4, har vist, at næsten alle kursister på begge trin befinder sig på et frustrationsniveau (jf. kap. 4) ved læsning af den tekst, der hører til deres trin. Sværhedsgraden i teksterne på de to trin er derfor væsentligt højere end det niveau, som kursisterne befinder sig på. Kursisternes besvarelser på trin 2 viser, at disse har mindre svært ved at udfylde cloze-testen på deres trin, end kursisterne på trin 4 har ved at udfylde den cloze-test, der hører til dette trin. Dette tyder på, at den stigning, der sker fra trin 2 til 4 i teksternes sværhedsgrad, er for høj i forhold til den progression, der sker i kursisternes færdigheder. Der eksisterer således et misforhold mellem forudsætninger og krav til kursisterne inden for FVU.

Den tredje cloze-test ”Prinsen på ladcyklen” blev, som tidligere nævnt, konstrueret for at give mig en større viden omkring kursisternes dansksproglige kompetencer og for at gøre det muligt for mig at sammenligne det niveau, de to grupper af kursister befinder sig på. Af kursisternes besvarelser af denne cloze-test fremgår det, at der på begge trin er mange morfologiske fejl, hvilket bl.a. ses i kursisternes bøjning af substantiver og adjektiver. Derudover bruger de i mange tilfælde ord, som ikke passer ind i konteksten, hverken betydningsmæssigt eller i ordklasse. Som det fremgår af min analyse, er kursisterne på trin 4 dog på et højere sprogligt niveau end kursisterne på trin 2. Dette ses for det første i forhold til den type fejl, de laver, idet kursisterne på trin 4 har færre morfologiske fejl og færre fejl i ordklasse. Dette tyder på en større sikkerhed i brugen af det danske sprog. Dette ses også ud fra kursisternes score på trin 4, som er højere end kursisternes score på trin 2. Flere af kursisterne i begge grupper befinder sig dog ved besvarelse af denne tredje cloze-test stadig på et frustrationsniveau, når deres samlede score betragtes, på trods af at der efter min vurdering er tale om en langt mere læsbar tekst. Det bliver herudfra blot endnu mere tydeligt, at kursisterne, som deltager i FVU-undervisningen, rent dansksprogligt befinder sig på et niveau, som ikke når op på højde med det niveau, der forventes af dem.

Opsamling

Som det fremgår af min analyse og diskussion eksisterer der et problematisk forhold mellem sværhedsgraden i FVU-teksterne og det niveau, som kursisterne befinder sig på. Der eksisterer også et problematisk forhold mellem stigningen i teksternes sværhedsgrad fra trin 2 til 4 og den progression, der ses i kursisternes færdigheder. Derudover er det problematisk, at testene på de to trin ikke tester både lokal og global læseforståelse, og at testspørgsmålene ikke lægger op til forskellige typer af læsning. Det er dog vanskeligt at afgøre, hvilke tekster og testmetoder der er de mest optimale at benytte ved testning af læseforståelse. Som det er blevet omtalt i diskussionen, er der mange faktorer, der skal inddrages i overvejelserne. Bl.a. skal der foretages en vurdering af teksternes krav til læserens baggrundsviden, og der skal tages stilling til spørgsmålet om autenticitet. At finde én testmetode, som kan give os alle de svar, vi kunne tænke os, og at finde én tekst, som giver alle kursister de samme muligheder, er med stor sandsynlighed ikke muligt. Det er dog muligt at være opmærksom på de begrænsninger, som er til stede og fortsat forsøge at forbedre de testmetoder, der gøres brug af.

11. PERSPEKTIVERING

Årsagen til den uoverensstemmelse, som ses i FVU-systemet mellem kursisternes faktiske niveau og det niveau, de forventes at være på, er med stor sandsynlighed, at FVU ikke er tilrettelagt specielt for personer med dansk som L2. Som tidligere nævnt er FVU primært for de kortuddannede, men alle over 18 år, og som taler dansk på et rimeligt niveau, må ifølge lovgivningen deltage. Personer med dansk som L2 kan således deltage i undervisningen, men under de samme forudsætninger som personer med dansk som L1.

Problemet er, at der deltager mange personer med dansk som L2 i FVU'en. Jeg ønsker her at tilføje, at der ikke findes nogen opgørelser over hvor mange kursister, der har dansk som L1 og L2. Jeg har fået oplyst, at årsagen hertil, er, at det ville blive betragtet som diskrimination at holde regnskab med dette. Jeg kan derfor kun tale ud fra min erfaring med de hold, som jeg har været i kontakt med i forbindelse med min egen undervisning i FVU-læsning og i forbindelse med testningen, og jeg har her udelukkende mødt personer med dansk som L2. Dette faktum taget i betragtning undrer jeg mig over, at der ikke tilrettelægges undervisning rettet specielt mod personer med dansk som L2. Det ser for mig ud til, at denne gruppe har behov for flere tilbud om undervisning i dansk. Flere af de kursister, som har deltaget i denne undersøgelse, har taget en længerevarende uddannelse i deres hjemland. Jeg har derfor en forventning om, at det ikke er selve læsningen, der er et problem for mange af kursisterne, men nærmere deres færdigheder på dansk, som er den egentlige årsag til, at de ønsker at deltage i undervisningen. Jeg ønsker her at referere til Alderson & Urquhart (1984), som netop har fundet en sammenhæng mellem læsning på L2 og de sproglige kompetencer. Med bedre dansksproglige kompetencer har jeg derfor en forventning om, at der ligeledes ville ske en forbedring af kursisternes færdigheder i at læse, skrive og stave på dansk.

Samfundsmæssige betragtninger

Den umiddelbare årsag til, at der ikke foretages ændringer i FVU-systemet, så det både er velegnet for kursister med dansk som L1 og for kursister med dansk som L2, eller at der ikke tilbydes mere undervisning i dansk til personer med dansk som L2, er et politisk anliggende. En ændring af systemet, så der skabes flere muligheder

for voksne med dansk som andetsprog, kræver naturligvis, at der bliver bevilget midler til dette. Den bagvedliggende årsag, mener jeg dog, er det integrationssyn og uddannelsessyn, som dominerer i Danmark i dag, og som dermed påvirker den politiske dagsorden. Dette vil jeg komme nærmere ind på lidt senere.

Der kan være mange forskellige årsager til, at personer med dansk som andetsprog ønsker at deltage i undervisningen i FVU-læsning. Nogle har som mål på et tidspunkt at kunne bestå trin 4, da dette vil give dem adgang til at tage indfødsretsprøven. Hvis de består denne, vil de kunne få dansk statsborgerskab (Udlændingeservice 2011, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2008). Andre har som mål på et tidspunkt at kunne bestå trin 3, da dette giver adgang til AVU-undervisning, hvilket igen vil give dem mulighed for at kunne tage en uddannelse. Andre igen deltager udelukkende i undervisningen for at blive bedre til at læse, skrive og stave dansk for at få større chancer for at få et arbejde eller for at kunne klare sig bedre i det job, de allerede har. Kursisterne deltager således i undervisningen, fordi de har et ønske om at forbedre deres dansksproglige kompetencer i en sådan grad, at de kan deltage aktivt i det danske samfund. Gode færdigheder på dansk kan således for dem betragtes som nøglen til integration i det danske samfund.

At der ikke lægges mere vægt på, at de voksne med dansk som andetsprog får mulighed for at forbedre deres dansksproglige kompetencer og dermed får mulighed for at blive en mere integreret del af det danske samfund, kan undre. I denne forbindelse er det relevant at rette blikket mod det integrationssyn, som ser ud til at dominere inden for det danske uddannelsessystem. Kristjansdottir & Timm (2007) beskæftiger sig med dette emne i forhold til tosprogede børn i folkeskolen, men jeg mener at se det samme syn komme til udtryk i forhold til voksne med dansk som andetsprog. Ifølge Kristjansdottir & Timm (2007) hersker der i dag en holdning til integration forstået som enshed og ikke som lighed. Holdningen er, at elever i folkeskolen, uanset hvor de kommer fra og uanset deres modersmål, skal tale dansk og kun dansk.

Kristjansdottir & Timm (2007) præsenterer to forskellige betydninger af begrebet integration og taler om de to scenarier: rødder-scenariet og go-for-it-scenariet. Inden for rødder-scenariet lægges der vægt på danskheden og det fællesskab, som opstår mellem den gruppe af mennesker, som repræsenterer det danske. Kristjansdottir & Timm beskriver det således:

Det store fællesskab er fortællingen om Danmark, det danske sprog og danskheden. Det er den fortælling, der definerer majoriteten og minoriteterne; værten og gæsterne (2007, 47).

Det er dermed majoriteten, som sætter normen for, hvad der er normalt, hvilket let medfører, at minoriteterne bliver opfattet som anderledes. Det, som derimod karakteriserer go-for-it-scenariet, er en holdning til etnisk baggrund som noget, der er en privatsag: ”Det vigtigste er ikke hvad man er, men hvad man kan blive til, og hvilke handlemuligheder man har” (Kristjansdottir & Timm 2007, 48). Ifølge Kristjansdottir & Timm (2007) er det i dag rødder-scenariet, som er dominerende inden for indvandrings-, integrations- og uddannelsespolitik. Tosprogethed bliver betragtet ud fra et mangelsyn, og opfattelsen er, at de tosprogede mangler dansk. Der mangler således en anerkendelse af, at tosprogethed er et faktum i det danske samfund i dag og ikke noget, der vil forsvinde.

Horst (1988) beskriver netop den danske integrationspolitik som assimilatorisk⁸. Han skriver:

Den politik, der i Danmark er blevet formuleret i forhold til de etniske mindretal, er netop karakteriseret ved at hævde integration som et uspecificeret mål, og hvor de strategier der er udviklede er båret frem af assimilatoriske holdninger (1988, 11).

Der mangler ifølge Horst (1988) en anerkendelse af retten til forskellighed. Alle skal have lige muligheder for at uddanne sig, uanset hvem de er, og hvor de kommer fra, og som det fremgår af denne undersøgelse, er det ikke det billede, som tegner sig inden for FVU-systemet, som det ser ud i dag.

Pædagogiske betragtninger

At der inden for FVU-systemet ikke er overensstemmelse mellem kravene til kursisterne og deres formåen, er både problematisk i forhold til testningen, men også i forhold til undervisningen. Da undervisningen er prøveforberedende, og da der derfor skal arbejdes hen imod, at kursisterne kan bestå den test, der hører til det trin, de befinder sig på, er det nødvendigt, at niveauet i undervisningen svarer til det niveau, der bliver forventet af kursisterne i prøven.

Grundprincippet inden for det danske uddannelsessystem i dag er, som nævnt i indledningen, en elevcentreret pædagogik, dvs. en pædagogik, som tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger (Holmen 2009). Der skelnes internationalt mellem additiv og subtraktiv undervisning (Holmen 2009). Additiv undervisning er undervisning, hvor der bliver bygget videre på de kompetencer og den viden, som eleverne allerede har. Subtraktiv undervisning er derimod undervisning, hvor der ikke bliver taget udgangspunkt i de forudsætninger, som eleverne har for læring og udvikling, dvs. de potentialer, som eleverne har, bliver ikke udnyttet. Ifølge Holmen (2009, 23) forstås: ”Dansk fremmedsprogspædagogik (...) sig selv som grundlæggende additiv og elevcentreret”. Forholdene inden for det danske uddannelsessystem viser dog noget andet i forhold til de tosprogede elever. Af en evalueringsrapport af dansk som andetsprog i folkeskolen fra 2002 fremgår det, at undervisningen af elever med dansk som andetsprog bliver tilrettelagt som kompensatorisk (Kristjansdottir & Timm 2007). Eleverne menes at have nogle mangler, og disse mangler skal udbedres. Tosprogethed bliver dermed betragtet som et problem og ikke som en ressource (Kristjansdottir & Timm 2007). For at der kan blive tale om en additiv læringsituation for de tosprogede elever, må deres sproglige ressourcer medtænkes i undervisningen.

Sættes dette i forhold til FVU-systemet, vil der i undervisningen, som er prøveforberedende, være fare for, at der opstår subtraktive frem for additive læringsituationer. Som det fremgår af analysen, tages der i forbindelse med FVU-testningen ikke højde for det sproglige niveau, som kursister med dansk som L2 befinder sig på, og det er derfor sandsynligt, at det samme vil gøre sig gældende i undervisningen af disse kursister. Er dette tilfældet, er der inden for FVU-systemet ikke tale om et elevcentreret grundsyn på samme måde, som gør sig gældende i forhold til danske elever især inden for folkeskolen, og der er dermed ikke tale om en pædagogik, som tager udgangspunkt i kursisternes forudsætninger.

Konsekvenserne af dette kan bl.a. blive en manglende motivation hos kursisterne. Motivation til at lære påvirkes efter min overbevisning i negativ retning ved at opleve mange nederlag. Hvis kursisterne ikke kan få en tekst til at give mening, vil de mangle en følelse af succes. Manglende succesoplevelser og følelsen af ikke at slå til kan resultere i manglende motivation hos kursisterne. Dette vil i sidste ende kunne betyde, at nogle kursister giver op.

I de tilfælde, hvor et FVU-hold både består af kursister med dansk som L1 og af kursister med dansk som L2, står holdets underviser efter min overbevisning også over for et vanskeligt dilemma. Som underviser i læsning er det nødvendigt at være opmærksom på kursisternes forskellige behov. Når der således både er tale om kursister med dansk som L1 og kursister med dansk som L2, er det tydeligt, at underviseren står over for store udfordringer i sit forsøg på at tilrettelægge en undervisning, som tilgodeser behovene hos begge grupper af kursister. I denne forbindelse kan nævnes Clarke (1988), som understreger, at sprogfærdighederne hos kursister, der læser på L2, må forventes at være på et lavere niveau end sprogfærdighederne hos kursister, der læser på L1, og disse kursister må derfor forventes at have et større behov for undervisning i fundamentale sprogfærdigheder, end kursister med dansk som L1 har (Clarke 1988). De to grupper af kursister vil således have forskellige behov i undervisningen, hvilket sætter underviseren i en vanskelig situation og måske i sidste ende vil føre til en undervisning, som ikke er ideel for nogen af de to grupper.

12. KONKLUSION

Jeg har undersøgt, om det niveau, der ses i tekster samt spørgsmål i FVU-tests på trin 2 og 4, svarer til det niveau, kursister med dansk som L2 på disse trin befinder sig på. Jeg har ligeledes undersøgt, om den stigning i niveau, som ses fra trin 2 til 4, svarer til en lignende progression i kursisternes færdigheder. Resultaterne af mine analyser viser, at der på begge disse områder eksisterer et problematisk forhold mellem FVU-niveau og kursisternes niveau.

Som det fremgår af mine analyser af både det pragmatiske, semantiske, syntaktiske og leksikalske niveau i de to tekster, er der på begge trin tale om komplicerede tekster. Teksten på trin 4 er, som det fremgår af mine analyser, vanskeligere end teksten på trin 2, hvilket dog er naturligt, da det afspejler den progression, der nødvendigvis må ske i niveau fra et trin til et andet. Sagen er blot den, at den observerede stigning i teksternes sværhedsgrad ikke svarer til en lignende stigning i kursisternes niveau. Dette fremgår af mine analyser af kursisternes besvarelser af spørgsmålene til teksterne og af deres besvarelser af de to cloze-tests "Måtte flygte fra hus og rotter" og "ja tak til øremærket barsel". Det fremgår ligeledes af analyserne af disse to cloze-tests, at kursisterne på begge trin befinder sig på et frustrationsniveau ved læsning af den tekst, der hører til deres trin. Ydermere afslører mine analyser af besvarelserne af cloze-testen "Prinsen på ladcyklen", at kursisterne endnu har et stykke igen på deres vej mod en tilstrækkelig beherskelse af det danske sprog i forhold til det niveau, der kræves af dem inden for FVU. Selv denne cloze-test "Prinsen på ladcyklen", som er konstrueret ud fra en forholdsvis læsbar tekst, er vanskelig for kursisterne, hvilket giver os en idé om, hvor læsbar en tekst i virkeligheden bør være, for at kursisterne kan bevæge sig op over frustrationsniveauet.

Det bliver ud fra mine analyser tydeligt, at de områder i teksterne, som jeg i forbindelse med min tekstanalyse frygtede, ville være vanskelige for kursisterne, netop er vanskelige for dem. Dette ses specielt i forbindelse med fagudtryk og andre svære ord, lange forfelter, utydelig kohærens, passivkonstruktioner samt udeladte subjekter og verballed. Mine analyser af teksternes læsbarhed, som er baseret på et teoretisk fundament, stemmer dermed godt overens med virkeligheden.

At der eksisterer dette ulige forhold mellem de krav, der er til kursisterne på FVU, og det de formår, er problematisk af flere årsager.

For det første har kursisternes vanskeligheder med at bestå prøverne på FVU betydning for deres fremtidige muligheder for at uddanne sig samt for at få dansk statsborgerskab. Det har således betydning for deres mulighed for integration. Dertil kommer, at niveauet i prøverne på FVU må forventes at svare til niveauet i undervisningen, hvilket kan medføre mange nederlag for kursister med dansk som L2, idet de kan have vanskeligt ved at følge med i undervisningen. Med de manglende succesoplevelser er der således fare for en manglende motivation hos kursisterne, hvilket kan medføre, at de opgiver.

Et andet problem er, at kursister med dansk som L1 og L2 i visse tilfælde modtager undervisning sammen. Kursister med dansk som L2 må forventes at have visse behov i undervisningen, som en kursist med dansk som L1 ikke har. Dette gør det til en svær opgave for underviseren at tilrettelægge en undervisning, som tilgodeser begge grupper, og spørgsmålet er, om dette overhovedet kan lade sig gøre. Jeg frygter, at resultatet bliver en undervisning, som i virkeligheden ikke er optimal, hverken for den ene eller den anden gruppe.

Den elevcentrerede pædagogik, som i dag betragtes som et grundprincip inden for det danske uddannelsessystem, er dermed svær at få øje på inden for FVU-systemet i forhold til kursister med dansk som L2. Der synes at være en manglende anerkendelse af, at FVU-kursisterne har forskellige modersmål, og denne manglende anerkendelse medfører, at der ikke bliver taget udgangspunkt i de enkelte kursisters færdigheder. Dette danner således grundlag for subtraktive frem for additive læringssituationer. Årsagen hertil skal muligvis findes i det integrationssyn, som dominerer inden for dansk integrationspolitik, og som Horst (1988) beskriver som assimilatorisk. Der synes således inden for dansk integrations- og uddannelsespolitik at mangle en anerkendelse af retten til forskellighed, at vi ikke skal være ens, men at vi skal have lige muligheder, bl.a. lige muligheder for at uddanne os.

SLUTNOTER

¹ OECD er en organisation, som består af 30 medlemsstater, som samles for at diskutere og udvikle økonomisk og social politik. OECD er også en af verdens største og vigtigste producenter af statistikker og analyser inden for det økonomiske og sociale område. <http://www.um.dk/da/menu/Udenrigspolitik/InternationaleOrganisationer/OECD/>

² SIALS er en forkortelse for "Second International Adult Literacy Survey" (Undervisningsministeriet 2000a).

³ www.internetformidling.dk. Dette er den lix-beregner, som jeg bruger senere i analysen til at beregne lix-tallet i de tekster, som jeg analyserer. Jeg har derfor valgt også at bruge den lix-skala, som opstilles her.

⁴ AVU står for "Almen voksenuddannelse". AVU er et tilbud til voksne, som ønsker at forbedre deres almene kundskaber. www.uvm.dk

⁵ Oplysningerne er fundet på www.ordnet.dk, Korpus 2000.

⁶ Lix-tallet er beregnet ved at indsætte teksten i lixberegneren på <http://internetformidling.dk/lix-beregning-vha-word/>.

⁷ Lix-tallet er beregnet ved at indsætte teksten i lix-beregneren, som findes på <http://internetformidling.dk/lix-beregning-vha-word/>

⁸ Horst definerer assimilatorisk som: "fuldstændig opgivelse af egen kultur og opsugning i den anden kultur" (1988, 12). Ved integration derimod bevarer man visse træk fra sin egen kultur, men optager på samme tid også træk fra den anden kultur (1988, 12).

LITTERATUR

- Aitken, Kenneth G. (1977): Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test. *Tesol Quarterly*, vol. 11, no. 1, 59-67.
- Urquhart, Sandy & Cyril Weir (1984): *Reading in a foreign language: Process, Product and Practice*. London: Addison Wesley Longman.
- Alderson, J. Charles & A. H. Urquhart (1988): This test is unfair: I'm not an economist. In: Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eskey (eds.): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen (2000): *Forberedende Voksenundervisning (FVU). Nye love og lovændringer fra Undervisningsministeriet med særlig betydning for AMU : GUV-lov, FVU-lov og ny specialefagsordning*. København: Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- Arnbak, Elisabeth (2003): *Faglig læsning– fra læseproces til læseproces*. København: Gyldendal.
- Bailin, A. & A. Grafstein (2001): The linguistic assumptions underlying readability formulae: a critique. *Language and Communication*, vol. 21, 285-301.
- Batia, Laufer (1997): The lexical plight in second language reading. In: J. Coady & T. Huckin (eds.): *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, Elisabeth. B. (Spring 1983): *Testing Foreign Language Reading Comprehension: The Immediate Recall Protocol*. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, Vol. 16, No. 1. Blackwell Publishing, 27-33.
- Björnsson, C. H. (1971): *Læsbarhed*. København: Gads forlag.
- Blau, E. K. (1982): The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico. *Tesol Quarterly*, vol. 16, no. 4, 517-528.
- Borstrøm, Ina, Dorte Klint Petersen & Carsten Elbro (1999): *Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse? En undersøgelse af læsebogens betydning for den første læseudvikling*. Center for læseforskning, Københavns Universitet i samarbejde med undervisningsministeriet.
- Brudholm, M. (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea.
- Carrell, Patricia L. (1988a): Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In: Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eksey (eds.): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University press.
- Carrell, Patricia L. (1988b): Introduction: Interactive approaches to second language reading. In: Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eksey (eds.): *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University press.

- Carrell, Patricia L. & Joan C. Eisterhold (1988): Schema theory and ESL reading pedagogy. In: Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eksey (eds.): Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University press.
- Clarke, Mark A. (1988): The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eksey (eds.): Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University press.
- Coleman, E. B. (1962): Improving comprehensibility by shortening sentences. *Journal of Applied Psychology*, vol. 46.
- Coleman, E. B. (1964): The Comprehensibility of Several Grammatical Transformations. *Journal of applied Psychology*, vol. 48.
- Dalby, M., C. Elbro, M. Jansen & T. Krogh (1989): Bogen om læsning – set i et udviklingsperspektiv 2. København: Munksgaard, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Dansk Magisterforening (2010): Magisterbladet. <http://www.dm.dk/NyhederOgDebat/Magisterbladet.aspx>.
- Davison, A. & R. N. Kantor (1982): On the failure of readability formulas to define readable texts: A case story from adaptations. *Reading Research Quarterly*, vol. 17, no. 2, 187-209.
- Devine, Joanne (1988): The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: Patricia L. Carrell, Joanne Devine & David E. Eksey (eds.): Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University press.
- Egelund, Niels (red.) (2007): PISA 2006 – Danske unge i en international sammenligning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elbro, C. (2007): Læsevanskeligheder. København: Gyldendal.
- Elbro, C. (2008): Læsning og læsevanskeligheder. København: Gyldendal.
- Farr, Roger & Robert F. Carey (1986): Reading: What can be measured? International reading association.
- Farr, R., R. Pritchard & B. Smitten (1990): A description of what happens when an examinee takes a multiple-choice reading comprehension test. *Journal of educational measurement*, vol. 27, no. 3. National Council on Measurement in Education, 209-226.
- Fotos, S. S. (1991): The Cloze Test as an Integrative Measure of EFL Proficiency: A Substitute for Essays on College Entrance Examinations? *Language Learning*, vol. 41, no. 3, 313-336.
- Frandsen, F., H. Halkier & W. Johansen (2002): Introduktion til international erhvervskommunikation. Aarhus: Systime, 61-78.
- Gimbel, J. (1995): Bakker og udale. *Sprogforum* nr. 3, 28-34.
- Arndt, Hans & Althea Ryan (1989): Fremmedsproglig produktion – at skrive. In: G. Kasper & J. Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København: Gyldendal.

- Henriksen, Birgit. (2001): Ordforråd og ordforrådsindlæring. In: Anne Holmen & K. Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. København: Akademisk Forlag.
- Henriksen U. & U. Mikkelsen (1986): Kohæsi on og læsning. In: Sproglig sammenhæng og teksters tilgængelighed. Center for audiologopædi, Københavns Universitet, 27-99.
- Holmen, Anne (2009): Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. In: Michael Byram, Annette Søndergaard Gregersen, Birgit Henriksen, Anne Holmen, Karen Lund, E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.) (2009): At læse i alle fag. Aarhus: Forlaget Klim.
- Horst, C. (1988): Integration og assimilation. In: Den flerkulturelle udfordring, Socialisation og børn fra etniske mindretal. Kultursociologiske skrifter nr. 24, Københavns Universitet, Institut for kultursociologi.
- Hulstijn, J. H. & J. F. Matter (1991): Reading in two languages. Berlin: Free University Press.
- Jacobsen, H. G. & P. Skyum-Nielsen (1996): Dansk sprog – En grundbog. København: Schönberg.
- Johnson, M. & G. Lakoff (1980): Concepts we live by. USA: The University of Chicago Press.
- Johnson, Patricia (1981): Effects on Reading Comprehension of Language Complexity and Cultural Background of a Text. TESOL Quarterly, vol. 15, no. 2, 169-181.
- Jørgensen, K. G. (1999): Stilistik – håndbog i tekstanalyse. København: Nordisk forlag.
- Jørgensen, M. W. & L. Phillips (2008): Diskursanalyse som teori og metode. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kristjansdóttir, B. S. og L. Timm (2007): Tvetvunget uddannelsespolitik – en documentation af etnisk ulighed i folkeskolen. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- McNamara, D. S., E. Kintsch, N. B. Songer & W. Kintsch (1996): Are good texts always better? Interactions of the text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. Cognition and instruction, vol. 14, no. 1, 1-43.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008): Cirkulæreskrivelse om naturalisation, CIR nr. 61. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Møller, H. (2002): Grundbog I tekstlingvistik. København: Dansk lærerforening.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrio (1992): Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Nilagupta, Sirirat (1977): The Relationship of Syntax to Readability for ESL Students in Thailand. Journal of Reading, vol. 20, no. 7. International reading association, 585-594.

- Pearson, P. D. & L. Fielding (1996): Comprehension instruction. In: Handbook of reading research 2. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ritzau: Prinsen på ladcyklen. <http://www.ligetil.nu/kultur/vis/artikel/prinsen-paa-ladcyklen/>. 1. november 2011.
- Samvirke: Om os. Samvirke: <http://samvirke.dk/om-os.html>. 1. april 2011.
- Schultz, R. A. (1981): Literature and readability: Bridging the gap in foreign language reading. *Modern Language Journal*, vol. 65, 43-53.
- Stæhr, L. S. (2009): Tilegnelse og testning af ordforråd. In: Michael Byram, Annette Søndergaard Gregersen, Birgit Henriksen, Anne Holmen, Karen Lund, Meret Olsen, Lars Stenius Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring, pædagogik og praksis*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Surland, M.-L. (2008): Et dansk læseproblem? En teoretisk og pædagogisk belysning af læsning gennem et empirisk casestudie af tre skoleelevers faglige læsning. *Københavnstudier i tosprogethed*, bind 44, Københavns Universitet, Humanistisk fakultet.
- Taylor, I. & M. M. Taylor (1983): Reading and writing sentences. In: *The psychology of reading*. Amsterdam: Academic Press Inc.
- Thyrsted, T. (2003): Læsning uden sproglig fortrolighed er svært. Besyv, Dansk som fremmed- og andetsprog for voksne. *Forum for undervisning, forskning og debat*, nr. 12.
- Ulbæk, Ib (2005): *Sproglig tekstanalyse – introduktion til pragmatisk tekstlingvistik*. København: Academica.
- Ulijn, J. M. & F. Salager-Meyer (1998): The professional reader and the text: insights from L2 research. In: *Journal of research in reading*, vol. 21, no. 2, 79-95.
- Udlændingesservice: Dansk kundskaber. http://www.nyidanmark.dk/da-dk/Ophold/statsborgerskab/statsborgerskab_ved_naturalisation.htm#7. 6. november 2011.
- Undervisningsministeriet (2000a): Forslag om lov om forberedende voksenundervisning, L252. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000b): Bekendtgørelse af lov om forberedende voksenundervisning, nr. 487. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2002): *Forberedende voksenundervisning (FVU) I læsning, stavning og skriftlig fremstilling*. København: Undervisningsministeriet.
- Urquhart, S. & C. Weir (1998): *Reading in a second language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum – Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman.
- Weir, C., Y. Huizhong & J. Yan (2000): An empirical investigation of the componentiality of L2 reading in English for academic purposes. *Studies in language testing*, vol. 12. Cambridge: Cambridge University Press.

BILAG 1

Cloze-test på Trin 2 – ”Måtte flygte fra hus og rotter”

Det kriblede og krablede i væggene og under gulvet hos familien Rasmussen i Thisted. Til sidste måtte de trods tabuet om rotter og flytte ud i et sommerhus.

En uge før jul om natten til søndag sidste år stod familien Rasmussens schæferhund og gøede foran køkkenvasken. Christian Peter Rasmussen stod op og _____ undrende på sin hund, og da _____ åbnede for vandet, løb det ud _____ skabet og ud på gulvet.

Det _____ begyndelsen på et halvt års mareridt _____ Christian, han kone Ann og deres piger, Christina, 13, og Michelle, 18, _____ netop var færdige med at bygge _____ om.

”Vi fik en vvs’er til _____ komme. Han lyste ned i afløbet, _____ så kunne vi se, at røret _____ gnaved igennem af rotter”, fortæller Christian Peter Rasmussen, _____ arbejder som it-medarbejder og er deltidsbrandmand _____ Thisted.

Det er seks år siden _____ Rasmussen flyttede ind i deres gule _____ fra 1963. Huset har krybekælder, og _____ er uden hulrumsisolering, hvilket giver et _____ ventileret og sundt hus, men desværre _____ et perfekt hjem for den hastigt _____ rottefamilie.

”Vi kunne høre, hvordan rotterne _____ fra den ene murbinder til den _____ inde i væggen. Og hvis vi forsøgte _____ fange dem i de ene ende _____ huset, løb de bare over i den _____ side”, fortæller Christian Peter Rasmussen, der _____ dag takker sin hund Sheik for, _____ de ikke havde rotter pilende om _____.

”En aften sad jeg med videokameraet _____ og ventede på, at der kom _____ rotte frem. Den kiggede på fælden, _____ så kiggede den på kameraet, og så _____ den mig lige i _____. Det var ligesom _____ den gav mig fingeren.”

Da strømmen _____ en aften gik og huset blev _____ fordi en rotte havde bidt hul _____ el-systemet, besluttede Christian Peter Rasmussen sammen _____ Thisted Forsikring, at huset skulle åbnes _____ for at bekæmpe rotterne.

Familien flyttede _____ i et sommerhus, mens håndværkerne gik _____ gang med at pille alt ned. Om huset gravede man en voldgrav _____ én til halvanden meter, og så _____ man alle vand-, strøm-, og kloakledninger, _____ man fandt årsagen til de ubudne _____. Et hul på en kloakledning lige under køkkenvinduet.

BILAG 2

Cloze-test Trin 4 – ”Ja til øremærket barsel”

Masser af magistre vil gerne have, at en del af barselsorloven bliver øremærket til far. Det viser en ny barselsundersøgelse fra DM. Den viser også, at mor gerne deler, og at far på barsel ikke behøver at frygte, at alle de kedelige arbejdsopgaver sniger sig over på hans skrivebord.

Syv ud af ti mænd. Så mange af dem, der har _____ i DM's nye barselsundersøgelse, vil gerne _____, at fædre får ret til en _____, som udelukkende er forbeholdt dem. Og _____ er et synspunkt, som de deler _____ kvinderne. Her er det nemlig også syv _____ af de ti af dem, der har _____ spørgeskemaet, der siger ja til barsel kun _____ far. Den brede opbakning til øremærkning af _____ til fædre glæder DM's formand Ingrid Stage.

” _____ bekræfter, at vi gør det rigtige, når DM _____ øremærkning af barslen til mænd. Vi _____, mænd stadig oplever barrierer på _____ og har brug for at kunne _____ over for kolleger og chefer, at _____ gerne vil have orlov. Men barriererne _____ af, hvor man er ansat. Indsatser, _____ virker nogle steder, vil ikke virke _____ andre. Det eneste redskab, der vil _____ en generel effekt, er øremærkning”, siger _____.

Formålet med DM's barselsundersøgelse er at _____ de primære barrierer for, hvorfor de _____ medlemmer ikke tager barsel. Undersøgelsen kortlægger _____ medlemmers oplevelse af lønudvikling efter endt _____, ligesom den ser på deres holdninger _____ mænd og barsel.

Mere opbakning på arbejdspladsen

Med den positive _____ til øremærket barsel skiller undersøgelsens deltagere _____ ud fra den gennemsnitlige dansker. De socialforskningsinstituttet (SF) _____ en undersøgelse fra 2007 spurgte, om _____ ville være en god idé at _____ orloven ved at øremærke en del _____ forældreorloven til mænd og en del _____ kvinder og bevare en del til _____ mellem forældrene, var

opbakningen mindre. 60 _____ af fædrene svarede nej. 37 procent
_____ fædrene svarede ja og 5 procent ved _____.

Andre undersøgelser har tidligere bekræftet, _____ højtuddannede
kvinder er mest indstillede på _____ dele deres barsel, og at
højtuddannede _____ er dem, der holder mest orlov.

Derfor kan det også virke lidt omvendt, at de veluddannede
magistermænd i undersøgelsen gerne vil have barsel, der er øremærket
far.

BILAG 3

Cloze-test – ”Prinsen på ladcyklen”

DR har lavet et dokumentarprogram om kongehuset, som hedder ”Kongehuset indefra”. Programmet viser kronprins Frederik og kronprinsesse Marys _____ som børnefamilie.

Programmet viser, hvordan kronprinsparret _____ at leve et liv, der er _____ normalt som muligt. Vi oplever blandt _____ kronprins Frederik, når han henter sine børn i børnehaven og kører dem hjem _____ sin ladcykel. Vi ser også, hvordan _____ Frederik er uenig med sønnen, prins Christian, _____ noget. Kronprins Frederik fortæller, at han _____ er bange for at sætte grænser _____ sine børn. Han mener, det er _____ at sætte grænser som far.

Familien _____ blevet filmet på en sommerdag, hvor _____ skinner. I haven hopper prins Christian _____ prinsesse Isabella på trampolin ligesom alle _____ børn. Kronprinsesse Mary fortæller, at det _____ vigtigt, at børnene tør at være _____ selv. Men hun siger også, at _____ Christian har en særlig pligt, fordi _____ en dag skal være konge. Hun _____, at han skal være stolt af være, den han er, og at _____ skal gøre pligten til en styrke.

Dronning Margrethe _____, det er vigtigt, at børnene har _____ privatliv. Hun fortæller, at børnene også _____ have lov til at opleve en _____, hvor de ikke overvåges af offentligheden.

”Kongehuset indefra” _____ lavet af DR-journalisten Anders Agger. Gennem et år har han fået lov til at følge kongefamilien med et kamera.

BILAG 4

Multiple choice-test Trin 2

Opgaver til ”Måtte flygte fra hus og rotter”

1. Hvad er Christian Peter Rasmussens job?
 - Han er rottefænger.
 - Han er renovationsarbejder.
 - Han er håndværker.
 - Han er it-medarbejder.

2. Hvorfor var familiens hus et perfekt hjem for rotter?
 - Fordi der var hul på nogle kloakrør.
 - Der var flere kompostbunker i nabolaget.
 - Bl.a. fordi ydervæggene var uden hulrumsisolering.
 - Fordi de havde et stort loftsrum.

3. Hvad var den direkte anledning til, at familien flyttede i sommerhus?
 - Rotterne havde skaffet sig adgang til køkkenet.
 - Der var en uudholdelig lugt af døde rotter.
 - Rotterne sprang rundt i hulmuren.
 - Rotterne havde bidt hul i elsystemet.

4. Hvad hedder familiens hjemmebar?
 - Rotter på Loftet
 - Rottehullet
 - Rottefælden
 - Rotteræset.

Måtte flygte fra hus og rotter

Det kriblede og krablede i væggene og under gulvet hos familien Rasmussen i Thisted. Til sidst måtte de trodse tabuet om rotter og flytte ud i et sommerhus

Af Lars Aarup | 1. august 2007

Natten til søndag en uge før jul sidste år stod familien Rasmussens schæferhund og gøede foran køkkenvasken. Christian Peter Rasmussen stod op og kiggede undrende på sin hund, og da han åbnede for vandet, løb det ud under skabet og ud på gulvet.

Det blev begyndelsen på et halvt års mareridt for Christian, hans kone Ann og deres to piger, Christina, 13, og Michelle, 18, der netop var færdige med at bygge huset om.

»Vi fik en vvs'er til at komme. Han lyste ned i afløbet, og så kunne vi se, at røret var gnavet igennem af rotter,« fortæller Christian Peter Rasmussen, der arbejder som it-medarbejder og er deltidsbrandmand i Thisted.

Det er seks år siden, familien Rasmussen flyttede ind i deres gule murstenshus fra 1963. Huset har krybekælder, og ydervæggene er uden hulrumisolering, hvilket giver et godt ventileret og sundt hus, men desværre også et perfekt hjem for den hastigt voksende rottefamilie.

»Vi kunne høre, hvordan rotterne inde i væggen sprang fra den ene murbinder til den næste. Og hvis vi forsøgte at fange dem i den ene ende af huset, løb de bare over i den anden side,« fortæller Christian Peter Rasmussen, der i dag takker sin hund Sheik for, at de ikke havde rotter pilende om fødderne.

»En aften sad jeg med videokameraet klar og ventede på, at der kom en rotte frem. Den kiggede på fælden, så kiggede den på kameraet, og så kiggede den på mig lige i øjene inden den gik igen. Det var, ligesom om den gav mig fingeren.«

Da strømmen så en aften gik, og huset blev mørkelagt, fordi en rotte havde bidt hul i elsystemet, besluttede Christian Peter Rasmussen sammen med Thisted Forsikring, at huset skulle åbnes overalt for at bekæmpe rotterne. Familien flyttede ud i et sommerhus, mens håndværkere gik i gang med at pille alt ned.

Rundt om huset gravede man en voldgrav på én til halvanden meter, og så gennemgik man alle vand-, strømg og kloakledninger,

inden man fandt årsagen til de ubudne gæster. Et hul på en kloakledning lige under køkkenvinduet.

Bed hovedet af skammen.

Der er meget skam og tabu forbundet med det at have rotter, men familien Rasmussen valgte at fortælle åbent om deres rotteproblem.

»Det gjorde vi, fordi vi var så positive over de reaktioner, vi fik fra forsikringselskabet og fra de lokale håndværkere, der smed alt, hvad de havde i hænderne. Vi havde en kloakmester, der kom om aftenen, og tømrer om søndagen og så videre,« fortæller Christian Peter Rasmussen.

Huset blev færdigt i juni, og familien kunne flytte tilbage efter tre måneder i eksil.

»Det kan godt være, at vi om nogle år kan grine ad det. Nu har vi jo fået et hus i perfekt stand. Men det har ikke været godt for nattesøvnen at have rotter i væggene,« siger Christian Peter Rasmussen, der i dag har indrettet en lille hjemmebar på 1.sal og den er naturligvis døbt »Rottehullet«.

BILAG 5

Multiple choice-test Trin 4

Opgaver til

”ja tak til øremærket barsel”

1. Hvad er iflg. undersøgelsen en af de vigtigste grunde til, at mænd holder kortere barselsorlov end kvinder?
 - De får ingen opbakning fra kollegaerne til at tage orlov.
 - Kvinderne har ikke lyst til at dele barselsorloven med dem.
 - De mener, at kvinderne er bedre til at drage omsorg for børnene.
 - Mænd tjener mere end kvinder, og derfor giver deres barselsorlov et større løntab.

2. Hvad menes der med, at akademikere på en virksomhed var løftestang for de øvrige ansatte?
 - De var gode til at forhandle bedre vilkår igennem for alle.
 - De viste et godt eksempel ved at holde barselsorlov.
 - De hævdede det generelle lønniveau.
 - De var mere fleksible og havde en anden arbejdspladskultur.

3. Hvor mange procent af de mænd, der deltog i undersøgelsen, tog mere end 12 ugers orlov?

4. Hvad er formålet med undersøgelsen?
 - At give virksomhedsledere et positivt syn på barselsorlov til mænd.
 - At fastslå, hvad der forhindrer mænd i at tage barselsorlov.
 - At gøre det mere legalt for mænd at tage barselsorlov.
 - At påvirke forhandlingerne op til den nye overenskomst.

Ja tak til øremærket barsel

Masser af magistre vil gerne have, at en del af barselorloven bliver øremærket til far. Det viser en ny barselsundersøgelse fra DM. Den viser også, at mor gerne deler, og at far på barsel ikke behøver at frygte, at alle de kedelige arbejdsopgaver sniger sig over på hans skrivebord.

af Benedikte Ballund

Syv ud af ti mænd. Så mange af dem, der har deltaget i DM's nye barselsundersøgelse, vil gerne have, at fædre får ret til en barselorlov, som udelukkende er forbeholdt dem. Og det er et synspunkt, som de deler med kvinderne. Her er det nemlig også syv ud af ti af dem, der har besvaret spørgeskemaet, der siger ja til barsel kun for far. Den brede opbakning til øremærkning af barslen til fædre glæder DM's formand Ingrid Stage.

“Undersøgelsen bekræfter, at vi gør det rigtige, når DM kræver øremærkning af barslen til mænd. Vi ved, at mænd stadig oplever barrierer på arbejdspladserne og har brug for at kunne legitimere over for kolleger og chefer, at de gerne vil have orlov. Men barriererne afhænger af, hvor man er ansat. Indsatser, der virker nogle steder, vil ikke virke på andre. Det eneste redskab, der vil have en generel effekt, er øremærkning”, siger hun.

Formålet med DM's barselsundersøgelse er at kortlægge de primære barrierer for, hvorfor de mandlige medlemmer ikke tager barsel. Undersøgelsen kortlægger også medlemmers oplevelse af lønudvikling efter endt barsel, ligesom den ser på deres holdninger til mænd og barsel.

Hvad med ligelønnen?

I undersøgelsen er deltagerne blevet bedt om at svare på, om de mener, at mandens højere løn kan være en vigtig forklaring på, at mænd holder kortere barsel end kvinder. Det svarer omkring tre ud af fire kvinder ja til, mens cirka fire ud af fem mænd er enige.

Mere opbakning på arbejdspladsen

Med den positive holdning til øremærket barsel skiller undersøgelsens deltagere sig ud fra den gennemsnitlige dansker. Da Socialforskningsinstituttet (SFI) i en undersøgelse fra 2007 spurgte, om det ville være en god ide at ændre orloven ved at øremærke en del

af forældreorloven til mænd og en del til kvinder og bevare en del til deling mellem forældrene, var opbakningen mindre. 60 procent af fædrene svarede nej, 37 procent af fædrene svarede ja og 3 procent ved ikke. For kvindernes vedkommende svarede 72 procent nej, 23 procent ja og 5 procent ved ikke.

Andre undersøgelser har tidligere bekræftet, at højtuddannede kvinder er mest indstillede på at dele deres barsel, og at højtuddannede mænd er dem, der holder mest orlov. Derfor kan det også virke lidt omvendt, at de veluddannede magistermænd i undersøgelsen gerne vil have barsel, der er øremærket far.

“De vil måske gerne tage endnu mere og gerne have endnu mere opbakning til det på deres arbejdspladser”, siger Bente Marianne Olsen, der er seniorforsker ved SFI og har stået bag rapporterne “Evaluering af den fleksible barselsorlov og Mænd, orlov og arbejdspladskultur. Fire danske virksomheder”. Hun fortsætter: “Jeg var ude på en stor metalvirksomhed, hvor akademikerne var løftestang for de øvrige ansatte, fordi de henviste til, at akademikerne i administrationen holdt orlov. Det kan igen sige noget om, hvorfor DM’s medlemmer peger på, at det er godt med en øremærkning, nemlig at de tænker på andre end sig selv. At de tænker på kolleger, der sidder andre steder i hierarkiet”.

Så længe holdt de orlov

Kvinder i procent		Mænd i procent	
Holdt ikke orlov:	0,9	Holdt ikke orlov:	3,9
14 dage:	0,6	14 dage:	33,5
3-12 uger:	0,6	3-12 uger:	33,5
13-52 uger:	91,6	13-52 uger:	29,1
Over et år:	6,4	Over et år:	0

80 procent vil gerne dele

Når mændene gerne vil have øremærket barsel, kunne det selvfølgelig også skyldes, at de oplever, at det er svært at komme til for mor. Med jævne mellemrum dukker der historier op, der fortæller om, at kvinder i virkeligheden ikke har lyst til at give fædre del i orloven. Enten fordi hun helst vil selv eller ikke rigtig tror på, at far nu også kan gøre det godt nok. Den påstand giver DM’s undersøgelse dog ikke belæg for. Kun hver femte kvinder kan svare ja til, at hun ikke ønsker at dele sin orlov med manden. Tilsvarende er det også kun hver femte mand, der har mødt den holdning hos sin partner. Bente Marianne Olsen er

da også mere end tvivlende over for myten om den dominerende mor, der ikke vil lade far tage del.

“Jeg tror faktisk ikke, det er rigtigt. Vores (SFI’s, red.) undersøgelse viser, at næsten 100 procent af både mændene og kvinderne siger, at de er tilfredse med fordelingen af deres orlov. Når der alligevel er knap 40 procent af mændene i vores undersøgelse, der går ind for en øremærkning af orlov, så læser vi det sådan, at det handler mere om arbejdspladskultur end forholdene i hjemmene. Jeg er ikke i tvivl om, at mændene ville tage orlov, hvis der kom en øremærkning. Det viser erfaringerne fra for eksempel Island, hvor alle mænd tager barsel. Der er ingen tvivl om, at det er det mest effektive middel. Hverken tid eller fuld løn kan få det til at rykke lige så hurtigt”.

Ledelsen svigter – kollegerne støtter

Arbejdspladskulturen er da også et af de områder, som undersøgelsen tager temperaturen på. Her viser det sig, at der ikke mangler opbakning fra kollegerne til fædre, der gerne vil have orlov. 2/3 svarer således, at deres kolleger er positivt indstillede over for, at mænd tager mere end 14 dages orlov. Anderledes ser det ud med lederne. Til trods for, at mange arbejdspladser fører sig frem med fine ord om familievenlige politikker

og medarbejdere med hele liv, er det kun omkring hver fjerde mand, der i høj eller meget høj grad er blevet opfordret til at holde barselsorlov. Det er også kun knap 30 procent af undersøgelsens fædre, der kan svare bekræftende på, at topledelsens indstilling er positiv. Når det gælder den nærmeste leder, er billedet mere positivt, men det er stadig kun halvdelen, der oplever en positiv holdning. Og netop ledelsen kan have stor betydning, også ved selv at gå forrest.

Det skal undersøgelsen bruges til:

Formålet med DM’s

barselsundersøgelse er at kortlægge de primære barrierer for, hvorfor de mandlige medlemmer ikke tager barsel. Undersøgelsen kortlægger også medlemmers oplevelse af lønudvikling/stagnation efter endt barsel, ligesom medlemmernes holdninger til mænd og barsel bliver kortlagt. Resultaterne vil i den kommende tid danne udgangspunkt for diskussioner blandt medlemmer og tillidsvalgte. Det sker blandt andet på den barselscamp, som DM arrangerer 6.-7. marts. Campen skal tage udgangspunkt i resultaterne fra undersøgelsen.

“Der er en sneboldeffekt, når lederne tager orlov. Hvis de ikke bliver degraderet eller ligefrem bliver forfremmet, skaber det virkelig et skred og giver historier, som man kan bygge op omkring i en arbejdspladskultur. Ledelsen er utrolig vigtig, men det er mellemliderne også. Du kan have en topledelse, der siger, at det er fint, at medarbejderne tager orlov, for de er rigtig med på noderne. Men mellemliderne er ved at gå i spåner over det, hvis de samtidig får at vide, at de selv må sørge for at få det til at hænge sammen i deres afdelinger og ikke får nogen redskaber til at udøve den glade, familievenlige politik”, siger Bente Marianne Olsen.

Karrieren lider ikke knæk

Ledelsens manglende opbakning kunne måske få mange mænd til at frygte, at barsel ville få betydning for deres karriere eller arbejdsopgaver. Det er imidlertid ikke tilfældet. Kun ti procent af alle mændene mener, at det kunne skade deres karriere at tage orlov. Og den optimistiske holdning kan hente opbakning i erfaringerne hos de mænd, der rent faktisk har været på barsel, for så vidt arbejdsopgaverne hænger sammen med karrieremulighederne. Mændene beholder nemlig deres lønniveau, og 3/4 af dem kan vende tilbage til de samme arbejdsopgaver, som de havde tidligere. Orlovslængden har heller ikke betydning for, om arbejdsopgaverne er de samme. Der er altså ikke tale om, at mænd med tre måneders barsel er mere udsatte for, at alle møgopgaverne er havnet på deres skrivebord, end dem, der kun har været væk i fjorten dage.

Fakta om undersøgelsen:

DM's barselsundersøgelse er foretaget blandt 3.796 tilfældigt udvalgte medlemmer i arbejde. Der var lige så mange mænd som kvinder. Mændenes alder var 35-39 år, og kvindernes alder 30-44 år. Aldersgrupperne er valgt på baggrund af tal fra Danmarks Statistik om, hvornår danskerne får børn. Der er regnet med, at højtuddannede generelt får børn i en højere alder end befolkningen som sådan.

1.218 har svaret på det elektroniske spørgeskema. Desuden har mange tilføjet kommentarer, som yderligere bidrager med informationer.