

FVU-deltageres bevidsthed om og udbytte af læse-, stave- og skriveundervisning

- en afprøvning af to undervisningsmaterialer

Elisabeth Arnbak og Ina Borstrøm
for Undervisningsministeriet
august 2004

Indhold

Forord	s. 4
Baggrund	s. 5
Hvor mange voksne har utilstrækkelige funktionelle læse- og skrivefærdigheder?	s. 5
Hvilke problemer har voksne svage læsere med skriftsproget?	s. 6
Tidligere erfaringer med undervisning af voksne svage læsere	s. 6
Hvilke faktorer har betydning for udbyttet af forskellige former for læseundervisning?	s. 8
Hvad skal der til for at bringe voksne svage læsere videre?	s. 10
Kriterier for god læse-, stave- og skriveundervisning	s. 11
Forberedende voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling	s. 11
Skriftlig fremstilling og løbende evaluering som særlige fokusområder	s. 12
Skriftlig fremstilling	s. 14
Hvorfor skriver vi i hverdagen?	s. 14
Principper for den procesorienterede skrivepædagogik	s. 14
Løbende evaluering	s. 16
Redskaber til afdækning og dokumentation af udvikling og læringsprocesser	s. 16
En afprøvning af to forskellige materialer til udvikling af voksne deltageres bevidsthed om og udbytte af undervisningen	s. 18
Formål	s. 18
Fremgangsmåde	s. 18
Deltagere	s. 18
De tre træningsbetingelser	s. 19
Træningsperiode	s. 25
Afdækning af deltagerens udbytte af læse-, skrive- og staveundervisningen	s. 25
Afdækning af undervisningens indhold og form	s. 26
Resultater	s. 28
Socio-økonomiske oplysninger om deltagerne	s. 28
Selvrapporterede læsevanskeligheder	s. 28
Svingende fremmøde	s. 29
Fremgange i skriftsproglige færdigheder	s. 31
Deltagerens trinplacering	s. 32
Sammenhængen mellem de forskellige færdighedsområder	s. 36
Fremgange i skriftsproglige færdigheder i de forskellige projektgrupper	s. 37
Deltagerens selvvaluerede læse-, stave- og skrivefærdigheder	s. 42
Deltagerens selvrapportering: brug af skriftsprog i hverdagen	s. 43

Udsagn fra deltagerne om projektundervisningen	s. 45
Deltagernes motivation for at deltage i den forberedende voksenundervisning	s. 45
Deltagernes vurdering af rammer og indhold i den forberedende voksenundervisning	s. 46
Udsagn fra underviserne om projektundervisningen	s. 49
Undervisernes bemærkninger til trinplaceringen	s. 49
Undervisernes bemærkninger til undervisningens indhold og form	s. 51
Undervisernes refleksioner over deltagernes indsats i undervisningen	s. 51
Undervisernes vurderinger af deltagerfremgange	s. 53
Undervisernes vurdering af arbejdet med skrivematerialet	s. 54
Sammensætning af responsgrupper	s. 54
Deltagernes holdning til og ansvar over for responsgrupperne	s. 55
Deltagernes holdning til færdiggørelsen af skriveopgaverne	s. 56
Deltagernes ansvarlighed over for egen læring	s. 57
Undervisernes vurdering af arbejdet med logbogen	s. 58
Underviser- og deltagerreaktioner på arbejdet med logbogen	s. 58
Hvilket formål har den løbende evaluering?	s. 59
Er bevidsthed om egen læring et undervisningselement?	s. 59
Deltagernes besvarelser af dagbogssiderne i logbogsprojektet	s. 61
Tendenser i de voksnes besvarelser af logbogens enkelte dele	s. 61
Diskussion	s. 64
Generelle problemstillinger	s. 66
Litteratur	s. 69
Bilag	s. 71

Forord

Undersøgelsen havde til formål at fortsætte den pædagogiske implementering af FVU gennem udvikling og afprøvning af to materialer: et procesorienteret skrivemateriale med fokus på hverdagstekster samt et metakognitivt undervisningsmateriale med fokus på den løbende evaluering af undervisningens indhold og form. Begge materialer er udviklet for Undervisningsministeriet af forfatterne.

Udvikling af nye pædagogiske metoder og redskaber tager tid; det har vi måttet sande i dette projekt, der som udgangspunkt skulle strække sig over et undervisningsforløb på 40-60 lektioner, men som alligevel endte med at vare over 2 år. Forsinkelsen skyldes primært, at vi har været nødt til at udvide deltagerantallet af tre omgange på grund af et stort frafald fra før- til eftermåling. Implementeringen af nye metoder og redskaber i FVU-undervisningen blev sat i værk et år efter lovens ikrafttræden, og en del af de problemer, som undervisere, deltagere og projektledere har oplevet, må tilskrives 'almindelige fødselsvanskeligheder'. Når nye tilbud og undervisningsformer skal iværksættes, er der uvægerligt en lang række forhold og problemer, som opstår i selve implementeringsprocessen, og som ikke vil kunne forudses.

Det kræver altid en ekstra indsats at få undervisningen til at fungere i implementeringsfasen af en ny lov som FVU. En stor tak skal derfor rettes til de undervisere, som oven i dette arbejde har haft overskud til at deltage i projektet.

Vi håber, at afprøvningen af de nye FVU-materialer kan give inspiration til at fortsætte den pædagogiske implementering af nye tanker og idéer i den forberedende voksenundervisning.

august, 2004

Ina Borstrøm og Elisabeth Arnbak

Undervisningsministeriet har efter aftale med forfatterne foretaget en lettere redigering af rapporten.
juni 2005

Baggrund

Undersøgelser af voksnes læse- og skrivebehov på jobbet har dokumenteret meget store forskelle på kravene til skriftsproglige færdigheder i forskellige virksomheder. Forskellene afspejler både forskelle i jobfunktioner og i organisationsformer blandt virksomhederne (Sticht, 1997; Mikulecky, 1998, 2000; Taylor, 1998; Barton, 2000; Hull, 1996).

Poul Barton fra Princeton universitet i USA har analyseret læsekravene i en lang række jobfunktioner hen over de sidste 40 år, og efterfølgende har han sammenholdt disse læsekrav med den internationale skala over teksters og læseopgavers sværhedsgrad, som blev anvendt første gang i SIALS, Second International Adult Literacy Survey (Pilegaard Jensen & Holm, 2000a). Barton konkluderede, at langt de fleste jobfunktioner inden for forskellige brancher forudsatte læsefærdigheder svarende til niveau 3 eller derover. Barton fandt endvidere, at der var en tendens til et stigende krav til ansattes læsefærdigheder især i jobfunktioner inden for højteknologiske brancher, og at læsekrav var snævert forbundet med eksamens- og (efter)uddannelseskrav. Voksne uden eksamen og uddannelse er således i stor risiko for at blive sat uden for arbejdsmarkedet, og dermed er de i risiko for at blive marginaliserede i informationssamfundet (Barton, 2000).

Hvor mange voksne har utilstrækkelige funktionelle læse- og skrivefærdigheder?

Såvel nationale som internationale large-scale undersøgelser af befolkningens læsefærdigheder indikerer, at der findes en relativt stor gruppe voksne med utilstrækkelige læsefærdigheder. Præcis hvor mange voksne svage læsere, der findes i Danmark, er ganske svært at svare på. Antallet af voksne svage læsere varierer betragteligt alt efter, hvilket undersøgelsesdesign der er anvendt i de forskellige læseundersøgelser. Allerede i begyndelsen af 1990'erne undersøgte Carsten Elbro og hans kolleger voksne læsefærdigheder blandt voksne danskere (Elbro, Møller & Petersen, 1995). Forskerne fandt, at ca. en kvart million voksne danskere havde utilstrækkelige færdigheder baseret på det udvalg af hverdagstekster og den afgrænsning af utilstrækkelig læsefærdigheder, man anvendte i undersøgelsen. I SIALS (Pilegaard Jensen & Holm, 2000a) fandt man, at ca. 1 million voksne danskere havde utilstrækkelige læsefærdigheder (færdigheder på niveau 1 og 2 på færdighedsskalaen).

Der er imidlertid store problemer med at anvende disse resultater til planlægning af læsefærdighedsfremmende initiativer, fordi niveauet af utilstrækkelige færdigheder - og dermed også antallet af voksne svage læsere - ikke er eksternt validerede (fx gennem en sammenligning med andre mål for læsefærdighed eller ved en undersøgelse af de reelle læsekrav i uddannelser og job, der traditionelt søges af voksne svage læsere). I flere undersøgelser har man forsøgt at sammenholde de voksnes selvvaluerede læsefærdigheder med de faktiske målte færdigheder; men der er til dato kun fundet en meget lille sammenhæng mellem voksne svage læsers faktiske færdigheder og deres selvvaluerede færdigheder i læsning. Vi ved derfor ikke, om svage læsere i

disse undersøgelser rent faktisk har problemer i hverdagen, og det skaber selvklart problemer for uddannelsesplanlæggere, politikere og administratorer.

Til gengæld er der en relativ stor enighed hen om, hvilke socioøkonomiske parametre der har betydning for voksnes læsefærdigheder. Alle undersøgelser til dato har dokumenteret, at især kortuddannede voksne uden for arbejdsmarkedet, to-sprogede voksne og ældre grupper i befolkningen har utilstrækkelige læsefærdigheder.

At grundlaget for at træffe beslutninger om initiativer til forbedring af voksne svage læses færdigheder har været 'problematisk', har på ingen måde svækket det politiske ønske at gøre en indsats for at bringe andelen af voksne svage læsere ned. I 1995 gennemførtes en lov om læsekurser for voksne. Dette initiativ var blandt andet en konsekvens af Elbros undersøgelse af voksne danskers læsefærdigheder. Der eksisterede allerede et tilbud til voksne (ordblinde) med svære vedvarende læsevanskeligheder via den kompenserende specialundervisning for voksne. Målgruppen for læsekurser for voksne var derfor langt bredere og omfattede alle, der havde behov for at få videreudviklet deres læse- og stavefærdigheder for at være bedre rustet til skriftsproglige krav i forbindelse med varetagelse af jobfunktioner og i forbindelse med efteruddannelse.

Hvilke problemer har voksne svage læsere med skriftsproget?

Et første spadestik på vejen til en forbedring af voksnes læsefærdigheder er, at man har et overblik over antallet af svage læsere og de socio-økonomiske karakteristika ved gruppen. Det næste betydelige spadestik består i at identificere de(n) bagvedliggende årsag(er) til, at disse voksne er i besiddelse af utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder. Uden en grundlæggende viden om årsager til utilstrækkelige skriftsproglige færdigheder vil det være særdeles vanskeligt at gøre en effektiv indsats for at forbedre færdighederne.

Undersøgelser af voksne svage læses skriftsproglige færdigheder har dokumenteret, at hovedparten af de svage læsere har problemer med basale færdigheder i læsning, dvs. afkodning (Fowler & Scarborough, 1993). En del undersøgelser har endvidere vist, at nogle af disse svage afkodere har været i stand til at kompensere for deres ringe afkodning og udvikle relativt gode tekstlæsefærdigheder (læseforståelse) på trods af deres ringe afkodning (Arnbak & Elbro, 2000). Vi ved endnu ikke meget om, hvad der sætter nogle svage læsere i stand til at udvikle kompensatoriske strategier, hvad det er for strategier de benytter, eller hvilke sproglige og kognitive færdigheder der gør disse børn og voksne i stand til at udvikle sådanne kompensatoriske strategier.

Tidligere erfaringer med undervisning af voksne svage læsere

Generelt må det konstateres, at der kun findes et meget beskedent antal undersøgelser både nationalt og internationalt om effekten af læseundervisning for voksne. Det danske initiativ med læsekurser for voksne blev evalueret efter en tre-årig prøveperiode fra 1995-1998. Evalueringen omfattede både aktiviteter på organisationsniveau og på undervisningsniveau. De voksnes læsefærdigheder

blev afdækket før og efter et undervisningsforløb på mellem 40 og 60 lektioner for at dokumentere det skriftsproglige udbytte af undervisningen. De voksne selv og deres undervisere besvarede endvidere en række spørgsmål før og efter undervisningen med henblik på at undersøge sammenhænge mellem socio-økonomiske baggrundsvariable, selvvaluerede læsefærdigheder, motivation, lærer kvalifikationer og de voksnes udbytte af læseundervisningen.

Undersøgelsen viste kun små fremgange i de voksnes skriftsproglige udbytte af læseundervisningen (Jensen og Holm, 2000b). På et mere personligt plan var der dog en beskedne tendens til, at de voksne gennem deres deltagelse i læseundervisningen havde udviklet en mere realistisk opfattelse af egne færdigheder og dermed en justering af egne mål med deltagelse i læseundervisningen og deres videre uddannelsesplaner.

Relativt overraskende viste undersøgelsen, at hovedparten af de voksne, der havde meldt sig til læsekurserne, havde meget ringe basale færdigheder i læsning (afkodning). De voksne læsekursister havde i snit en afkodning på niveau med voksne ordblinde i andre undersøgelser (Arnbak & Elbro, 2000). Evalueringen af læsekurser for voksne viste endvidere, at en stor del af deltagerne på læsekurser var 'kendt i systemet': 61 % havde modtaget specialundervisning i skolen, og 44 % havde tidligere modtaget specialundervisning som voksne. En sammenligning med data fra SIALS viste desuden, at der blandt deltagerne på læsekurser for voksne var en underrepræsentation af yngre faglærte svage læsere (Jensen og Holm, 2000b). Det var således ikke lykkedes at få et tilstrækkeligt bredt udsnit af voksne svage læsere til at melde sig til læseundervisning.

Det relativt beskedne faglige udbytte af læseundervisningen var ikke overraskende. Allerede i 1994 publiceredes en rapport om effekten af specialundervisning for voksne ordblinde (Holders, Petersen, Borstrøm & Elbro, 1996). Også i denne undersøgelse kunne kun dokumenteres meget beskedne læsefaglige fremgange af undervisningen.

Også fra udlandet er der publiceret beskedne (eller manglende) resultater af effekten af undervisningsprogrammer til voksne. Cecil Smith og Janet Sheehan-Holt (Smith og Sheehan-Holt, 2000) har foretaget en post hoc undersøgelse af data fra SIALS med det formål at undersøge effekten på voksnes læsefærdigheder af at deltage i læseundervisning (basic skills programs). Forskerne kunne ikke konstatere, at det havde en positiv effekt på voksne svage læsers færdigheder at deltage i læseundervisning, når man havde taget højde for andre faktorer af betydning for voksnes læsefærdigheder. Voksne, der havde deltaget i læseundervisning - især i jobrelaterede programmer, så dog ud til at læse mere og bredere end voksne, der ikke havde gået til læseundervisning; en faktor der kunne antyde en øget motivation for at anvende læsning eller at engagere sig i læsning. På den måde kan man måske tale om en indirekte undervisningseffekt, idet en lang række andre undersøgelser af både børn og voksne tidligere har vist sig en nær sammenhæng mellem læseerfaringer og læsefærdigheder (Stanovich & West, 1989; Smith 1995).

Hvilke faktorer har betydning for udbyttet af forskellige former for læseundervisning?

Opsummerende må det konstateres, at der på den ene side er et dokumenteret behov for at forbedre voksne danskeres skriftsproglige færdigheder, men at der på den anden side ikke er samlet tilstrækkelig viden om, hvad der rent faktisk foregår - eller bør foregå - i undervisningen. Det er derfor ikke muligt at få et troværdigt svar på, om det kan lade sig gøre at forbedre voksne svage læsers færdigheder, så der opnås et funktionel skriftsprogligt niveau. Ej heller er der samlet viden om, hvilke metoder og materialer der er særligt effektive redskaber til forbedring af voksnes svage læsers færdigheder. En række undersøgelser fra vidt forskellige forskningsområder kan dog muligvis pege på faktorer af betydning for udbyttet af læseundervisningen.

1. Systemets tillærte hjælpeløshed

Harald Valås (2000) har foretaget en undersøgelse af de psyko-emotionelle følger af at modtage specialundervisning. Valås konstaterede, at elever, der havde modtaget specialundervisning, viste tegn på en lavere selvopfattelse og en større grad af hjælpeløshed end elever med tilsvarende vanskeligheder, der ikke havde modtaget specialundervisning.

En forklaring på dette nedslående resultat kunne være, at børn og voksne, der tildeles specialundervisningsressourcer, giver op eller føler sig væsentlig ringere end jævnaldrende, når de først har fået stemplet som 'elev med behov for særligt tilrettelagt undervisning'.

En anden faktor kunne være, at specialundervisningslærere forventer mindre af deres elever, end de rent faktisk kunne yde, og at den faglige udvikling for elever i specialundervisning derfor gradvist bliver mindre af, at de deltager i specialundervisning.

Det bliver hurtigt en selvopfyldende profeti, hvis hverken deltager eller underviser har tiltro til, at undervisningen kan øge deltagerens færdigheder, så det kan mærkes. I den foreløbige forskning i metakognition og læsning fokuseres på vigtigheden af at demonstrere over for deltageren, hvad der skal til for at lære (Santa & Engen, 1996; Engen, 2000). Gennem det metakognitive arbejde øges deltagerens mulighed for at tage ansvar for egen læring, og det forvandler underviserens syn på deltageren fra at være en person, der skal hjælpes, til at blive en person, der skal støttes i at kunne selv.

2. De voksnes manglende bevidsthed om egne færdigheder og behov for skriftsproglig kunnen

I læseundersøgelserne er der dokumenteret en ringe sammenhæng mellem deltagerens selv vurderede færdigheder og de faktiske læsefærdigheder (Elbro, Møller og Petersen, 1995; Pilegaard Jensen og Holm, 2000a). De voksne deltagere i nævnte undersøgelser havde en generel tendens til at overvurdere deres evner i forhold til deres faktiske færdigheder. Dette tyder på, at mange voksne svage læsere har en manglende bevidsthed om egne færdigheder og behov for skriftsproglig kunnen. Evalueringen af læsekurser for voksne viste endvidere, at hovedparten af de voksne, der deltog i læseundervisning, også havde modtaget specialundervisning i skolen og/eller

som voksen (Pilegaard Jensen og Holm, 2000b). Alligevel mente de fleste, at deres læsefærdighed var acceptabel.

Hvis man som voksen ikke selv oplever at have problemer med at læse og skrive (længere), er der ingen grund til at søge læseundervisning. Det er indlysende, at misforholdet mellem oplevet og faktisk læsefærdighed sætter begrænsninger for, hvem der overhovedet møder op til læseundervisningen; men den manglende indsigt i egen læsefærdighed kan naturligvis også tænkes at få indflydelse på undervisningseffekten for voksne, der opfordres eller sendes til læseundervisning af sagsbehandlere eller overordnede uden selv at opleve at have et læseproblem.

Forskning i sammenhængen mellem motivation, læseerfaring og læseforståelse peger på det vigtige i, at den voksnes (eller barnets) formål med at læse er drevet af personlige mål og interesser (intrinsic motivation) og ikke af udefrakommende krav (extrinsic motivation) (Guthrie & Wigfield, 2000). Det er derfor en vigtig forudsætning for udvikling af voksnes skriftsproglige færdigheder, at de selv formulerer egne mål med deltagelse i læseundervisning, og at de hjælpes til at opstille klare og realistiske mål for deres deltagelse i undervisningen.

3. Underviserkvalifikationer

I Danmark er gruppen af voksenundervisere i læsning en 'broget forsamling'. Underviserkvalifikationer er ofte stykket sammen af en række korte emnespecifikke kurser, der ikke nødvendigvis har tilvejebragt en tilstrækkelig læsefaglig og sproglig viden.

Uddannelsen som underviser i læsning har oprindeligt haft karakter af en efteruddannelse for folkeskole- eller gymnasielærere, og uddannelsen har været samlet på fx 4 moduler af 4 dages varighed. På grund af svingende optagelseskrav hos de forskellige udbydere, savner en del læseundervisere imidlertid den faglige og/eller pædagogiske grunduddannelse, der ellers skulle danne fundamentet til efteruddannelsen som læseunderviser.

Ligeledes gælder det, at uddannelsernes indhold, timetal og kvalitet har været svingende. Alene inden for de sidste 10 år har der været en lang række forskellige uddannelsestilbud for læseundervisere, fx læsepædagoguddannelsen, læselæreruddannelsen, læsevejlederuddannelsen for VUC-undervisere osv. Fælles for disse uddannelser er, at deltagernes kvalifikationer er blevet vurderet i forhold til mødeprocent og besvarelse af hjemmeopgaver med intern vurdering. En sådan struktur begrænser den faglige udvikling af læsning som et fag.

Undersøgelsen af effekten af specialundervisning for voksne ordblinde peger lige som andre undersøgelser på, at underviserens faglige kvalifikationer er altafgørende for mødedeltagelsen og effektiviteten af undervisningen (Holders, Petersen, Borstrøm & Elbro, 1996). Derfor må en yderligere kvalificering af området indebære en ensartet og faglig solid uddannelse af underviserne.

4. Multifacetterede undervisningsprogrammer

Det er karakteristisk, at læseundervisning for voksne i Danmark har været delt i enten basal træning (kompenserende specialundervisning for ordblinde) eller træning af funktionelle aspekter (læsekurser for voksne). Internationale undersøgelser af, hvilke undervisningselementer og hvilke undervisningsprogrammer der har effekt, har imidlertid dokumenteret det fornuftige i at tilbyde voksne svage læsere et samlet tilbud, der omfatter undervisning i en række forskellige skriftsproglige færdigheder og strategier. Den voksne svage læser bør således tilbydes undervisning i såvel basale færdigheder i læsning (afkodning) som mere avancerede metakognitive strategier i læsning af funktionelle tekster. Undersøgelser af effekten af forskellige metakognitive undervisningsprogrammer peger endvidere på det nødvendige i, at underviseren fungerer som en positiv 'tænkemodel', der guider voksne svage læsere gennem relevante problemløsningsstrategier (Wilson, 1998; Lovett, 2000; Bruce, 2001).

Såvel forskning som praktisk erfaring med metakognitive undervisningsprogrammer i Danmark er relativ begrænset, og man må forvente, at effekten af læseundervisning for voksne kan øges betragteligt gennem et mere bevidst arbejde med voksnes læring. Fremtidens voksenunderviser må sørge for at fungere som en god rollemodel for kommunikation, læring og tænkning og for at hjælpe de voksne svage læsere med at implementere indlærte færdigheder og strategier i hverdagens læse- og skriveaktiviteter (Mikulecky, 2000).

Hvad skal der til for at bringe voksne svage læsere videre?

I USA har man i en årrække beskæftiget sig med at designe og afprøve undervisningsprogrammer til voksne svage læsere. Mange af disse programmer anvender principper af 'Functional Context Education', som inddrager de voksnes hverdagstekster i undervisningen for at sikre en transfer af færdigheder fra undervisningslokalet til job-, uddannelses- eller hverdagssituationer. Mikulecky har evalueret en række jobrelaterede undervisningsprogrammer med henblik på at identificere faktorer af betydning for udvikling af læse- og skrivefærdigheder og transfer af disse til andre funktionsområder (Mikulecky, 2000, Mikulecky et al, 1996). Mikulecky fandt, at især 3 faktorer var relateret til udvikling i læse- og skrivefærdigheder og en transfer af disse til andre (job)funktioner/aktiviteter, der kræver skriftsproglige færdigheder:

1. *'Time on task'*

Deltagerne skal beskæftige sig med at læse og skrive i hovedparten af undervisningstiden.

2. *Inddragelse af deltagernes 'egne' hverdagstekster i undervisningen*

Indlærte færdigheder skal trænes i de tekster, deltagerne har behov for at kunne læse og skrive i hverdagen.

3. *En løbende evaluering af deltagerens mål med og udbytte af undervisningen*

Deltagerne skal udvikle konkrete mål for undervisningsdeltagelsen, større bevidsthed om egne færdigheder og realistiske fremtidsplaner. Deltagerne skal desuden inddrages i undervisningens planlægning.

En sådan undervisning forudsætter naturligvis, at underviseren har et indgående kendskab til de skriftsproglige krav, der stilles til voksne danskere. Det betyder også, at de læseundervisere, der har deres rod i grundskolen og skolens tekster, må øge deres insigt i de særlige krav, der stilles til den enkelte voksnes læsning på arbejdspladsen, på uddannelsesstedet eller i fritiden.

Kriterier for god læse-, stave- og skriveundervisning

God skriftsprogsundervisning må således være undervisningstiltag, der sætter den voksne i stand til at anvende læsning, stavning og skrivning i hverdagen på et funktionelt niveau. Det betyder, at undervisningen ikke er kompenserende specialundervisning, men at den har et funktionelt sigte og er rettet mod den voksnes behov for at kunne læse og skrive i hverdagen. Der er således fokus på at udnytte den basale viden om skriftsprog til at udvikle funktionelle færdigheder. Følgende kriterier bør være opfyldt, hvis der skal være tale om læse- og skriveundervisning af god kvalitet:

1. Undervisningen bør baseres på viden om læse- og skrivekrav på job og i uddannelse og på viden om afdækning af relevante færdigheder og læringsprocesser.
2. Den voksne bør formulere klare mål for deltagelse i undervisning.
3. Undervisningen bør øge de voksnes bevidsthed om brug af skriftsprog i hverdagen og udvikle deres bevidsthed om nødvendige færdigheder og strategier.
4. De voksne må bringes til at acceptere, at de skal yde en personlig indsats også uden for undervisningen.

Forberedende voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling

I såvel form som indhold af den forberedende voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling er ovenstående kriterier for god skriftsprogsundervisning søgt implementeret. Det ses eksempelvis af følgende forhold:

1. En klar indholdsbeskrivelse for undervisningen på de 4 trin

Der er udarbejdet en bekendtgørelse samt en undervisningsvejledning, der for hvert af de fire trin beskriver arbejdet med 6 forskellige færdighedsområder: brug af skriftsprog i hverdagen,

læseforståelse, skriftlig fremstilling, orddannelse, ordkendskab, og lydfølgeregler. På den måde får deltagerne såvel basal som funktionel træning, og den enkeltes undervisning koncentrerer om de aspekter, der er relevante for ham eller hende.

2. Individuel afklaring af deltagernes færdigheder og skriftsproglige behov i hverdagen

Der er udarbejdet en vejledning til trinplacering med en beskrivelse af deltagerprofiler for de fire trin, tests og scorefordelinger til trinplacering. Den individuelle afklaring skal danne udgangspunkt for undervisernes arbejde med at udforme individuelle undervisningsplaner i samarbejde med den enkelte deltager.

3. En løbende evaluering

Der er udviklet et materiale til den løbende evaluering af undervisningens form og indhold. Materialet skal synliggøre deltagernes indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse. Selve materialet findes på Undervisningsministeriets hjemmeside. Afprøvningen af materialet er beskrevet i denne rapport

4. Mulighed for virksomhedsforlagt undervisning

FVU-loven giver mulighed for etablering af undervisning i de voksnes nærmiljø. Dette skal bidrage til at synliggøre sammenhængen mellem undervisningens indhold og deltagernes skriftsproglige behov i hverdagen.

5. Ny FVU-læreruddannelse

Der er designet en ny læreruddannelse med pensumkrav og afsluttende eksamensopgave med ekstern censur (Pd i undervisning i læsning og matematik). Den ændrede struktur skal sikre en mere ensartet uddannelse med en faglig tyngde inden for såvel basale som funktionelle og matakognitive færdigheder.

6. Centralt stillede prøver efter undervisning på hvert af de fire trin

Undervisningen i læsning, stavning og skriftlig fremstilling er delt op i korte trindelte forløb på 40-50 lektioner, der kan efterfølges af en prøve, som dokumenterer den voksnes skriftsproglige udvikling. På denne måde gøres det lettere for den voksne at stille sig overskuelige mål for undervisningsdeltagelsen.

Skriftlig fremstilling og løbende evaluering som særlige fokusområder

Med FVU har man således ønsket at kvalificere voksenundervisningen på en lang række områder. Men der er også tilført den traditionelle læseundervisning nye elementer i såvel indhold som form.

Udviklingen af de voksnes skrivefærdigheder har fået større vægt end i hidtidige former for læseundervisning for voksne. Dette ses klart af en række forhold:

- Undervisningen er FVU i læsning, stavning og skriftlig fremstilling.
- Undervisningsministeriet har udviklet et redskab til afdækning af de voksnes færdigheder i skrivning.
- FVU-suppleringsuddannelsen indeholder et særligt fokus på skriveundervisning.
- Undervisningsministeriet har udviklet et procesorienteret skriveprogram med fokus på skrivning af hverdagstekster.
- Undervisningsministeriet har iværksat en undersøgelse af effekten af en procesorienteret skriveundervisning.

Endvidere er der lagt større vægt på en evaluering af undervisningen. Dette ses af følgende:

- Det er indføjet i lovteksten, at deltagere og underviser løbende skal evaluere undervisningens indhold og form.
- Undervisningsministeriet har udviklet et materiale til brug for den løbende evaluering.
- Undervisningsministeriet har iværksat en undersøgelse af effekten af en løbende evaluering af FVU-undervisningens indhold og form.

Med satsningen på disse områder viser Undervisningsministeriets vej for fremtidens undervisning af voksne med skriftsproglige vanskeligheder. Nyere undersøgelser peger på, at overraskende mange har brug for at skrive i forbindelse med deres arbejde (Mikulecky, 1998, 2000), og derfor skal den skriftlige fremstilling sidestilles med læsning og stavning. Ifølge samme undersøgelser gør en styrkelse af de enkelte færdighedsområder det ikke alene. Som underviser må man hele tiden overveje, hvordan man bedst kan øge deltagernes bevidsthed omkring egne arbejdsvaner og handlemuligheder med henblik på en bevidst tilegnelse af de nye færdigheder.

Skriftlig fremstilling

I de følgende afsnit præsenteres den teoretiske baggrund for, at undervisning i skriftlig fremstilling og metakognitive aspekter af læring er blevet et væsentligt fokusområde i den forberedende voksenundervisning.

Hvorfor skriver vi i hverdagen?

Skrivning er et nyttigt redskab i hverdagen. Vi skriver til andre, fordi det muliggør kommunikation på tværs af tid og sted. Vi behøver på denne måde ikke at være til stede eller at være on-line for at meddele os til andre i en funktionel form. Vi skriver også til os selv. Eksempelvis noterer vi ting ned for bedre at huske dem, eller fordi det hjælper os med at tænke. Når vores tænkning bliver synlig for os, hjælper det os med at skabe mere klarhed og større overblik over tankeprocesserne.

I hverdagen har vi ikke brug for at skrive særlig mange forskellige tekster. Når det handler om personlig skrivning, så er personlige breve erstattet af e-mails og telefonopkald, og den personlige skrivning vil mest handle om udformning af (huske)lister, indkøbssedler og små beskeder ('gule sedler') med informationer, der skal huskes. I hverdagen skriver folk kun kortere tekster til hinanden, små reminders (som svarer til telefonopkald eller mails), og i arbejds- eller efteruddannelsessammenhænge vil det dreje sig om fejlmeddelelser, klager, instruktioner, notater, mødeindkaldelser og referater og resuméer, der alle er relativt stramt strukturerede teksttyper. Kun få mennesker skriver personlige beretninger, læserbreve eller andre overtalende eller holdningstilkendegivende tekster i hverdagen.

Hverdagens skriveopgaver har tidligere ikke haft meget med den skrivning at gøre, som børn og voksne måtte praktisere i deres skoletid eller i løbet af en uddannelse. Det, der har karakteriseret traditionelle skriveopgaver i skolen/på uddannelsen har jo netop været, at skriveopgaven ikke var defineret af skriveren selv: man skrev, fordi man skulle træne bestemte færdigheder i skriftlig fremstilling, som læreren havde defineret, fordi det var let for læreren (systemet) at kontrollere udbyttet af undervisningen på denne måde, og fordi den enkelte kunne arbejde (mere eller mindre) selvstændigt med skriveopgaverne. Derfor var fokus i undervisningen oftest på produktet af skrivningen, ikke på selve skriveprocessen (Hertzberg, 1990). De teksttyper, som har været fremherskende i skriveopgaver i skolen, har ikke haft meget med hverdagens skrivebehov at gøre. Det har typisk været fortællende, beskrivende eller holdningstilkendegivende tekster.

Principper for den procesorienterede skrivepædagogik

Den procesorienterede skrivepædagogik, som udvikledes i løbet af 1980'erne, havde som sit mål at gøre op med den pædagogiske praksis i den traditionelle skriveundervisning (Hertzberg, 1990). Den procesorienterede skrivepædagogik har til formål at udvikle skriverens bevidsthed om brug af skrivning til eget og til kommunikative formål. Fokus i processkrivningen er på de forskellige

nødvendige faser i skrivearbejdet, på skriverens tilegnelse af hensigtsmæssige strategier i skrivearbejdet og på at udvikle skriverens modtagerbevidsthed.

Undersøgelser har vist, at børn og voksne, der har arbejdet med processkrivning, udvikler deres bevidsthed om karakteristika ved forskellige teksttyper (genrer), hvilket bidrager til gode færdigheder i både at skrive og læse forskellige typer af tekster. Læsning og skrivning ses derfor som to forskellige færdigheder, men samtidig som færdigheder, der gensidigt støtter og udvikler hinanden.

Et kerneelement i processkrivning er adskillelsen mellem indhold og form, forstået således, at skriveren opfordres til at fokusere på indholdet af budskabet, før denne gør sig overvejelser over mere formelle aspekter af den sproglige udformning, fx retstavning og tegnsætning (Heltberg & Kock, 1997; Lund, 1993). I den procesorienterede skriveundervisning arbejdes der derfor med at kvalificere skriverens arbejde med teksten i flere faser:

- før-skrivefasen, planlægningen af skrivearbejdet, herunder informationsindsamling
- det første udkast, hvor der fokuseres på tekstens indhold og struktur (budskabet)
- revision, ændring og udbygning af første udkast
- efter-skrivefasen, den endelige udformning af teksten med fokus på form (grammatisk/syntaktisk, tegnsætning og layout).

I hver af disse faser arbejdes der med en række aktiviteter, der hver især skal bidrage til at kvalificere de processer, der er i fokus i netop denne fase af skrivningen. I før-skrivefasen arbejdes der med aktiviteter som brainstorming, mindmaps, disponering og tænkeskrivning. I de forskellige faser af tekstudformningen arbejdes der med hurtigskrivning, genre- og modtager-bevidsthed og sprogbrug, og i efter-skrivefasen er der fokus på produktets udformning, tegnsætning og layout.

Underviserens og deltagernes roller i den procesorienterede skrivepædagogik

Underviseren har til opgave at fungere som vejleder og eksemplarisk rollemodel for de skrivende. Det betyder, at en stor del af underviserens traditionelle ansvarsområde, vurderingen af tekstens kvaliteter, er overgivet til responsgrupper, der består af andre skrivere. Responsgruppen har til ansvar at læse medlemmernes tekster og give en konstruktiv feedback på produktet. Underviserens rolle er at vejlede og bistå responsgrupperne i deres arbejde.

Mange børn og voksne er utrygge ved deres produkter og vægrer sig ved at vise deres tekster til andre. Det har derfor vist sig at være relativt krævende for såvel underviser som deltagere at få responsgrupper til at fungere efter hensigten.

Løbende evaluering

Et andet fokusområde i den forberedende voksenundervisning er den løbende evaluering. I de seneste år har store dele af den pædagogiske og specialpædagogiske debat omhandlet metoder og redskaber til evaluering af undervisningens form og indhold. Debatten er udsprunget af et ønske om at udvikle evalueringsmetoder og redskaber, som i højere grad har fokus på selve læreprocesserne end resultatet af disse og på deltagernes egen bevidsthed om disse læreprocesser end på en eksterne (lærer)vurdering af deltagernes fremgange. Det følgende kapitel giver en oversigt over forskellige former for metoder og redskaber i den pædagogiske evaluering.

Redskaber til afdækning og dokumentation af udvikling og læringsprocesser

Der har i de seneste år været fokus på redskaber, der synliggør, hvad der foregår i undervisningen, og som dokumenterer faktorer, der bidrager til eller hæmmer kvaliteten af undervisningen. Der kan være flere forskellige formål med at evaluere udbyttet af læseundervisning: Man kan ønske at:

- dokumentere fremskridt blandt svage læsere (og hvem der gør fremskridt),
- dokumentere hvilke undervisningsformer og materialer, der har effekt,
- vurdere underviserkvalifikationer,
- synliggøre vigtige aspekter af læringsprocesser.

Metoder og redskaber til dokumentation af udbytte af undervisning

Der findes forskellige former for evalueringsredskaber: prøver, normrelaterede- og kriterierelaterede tests, retrospektive interviews med undervisere og deltagere, forskellige former for logbøger og endelig porteføljeevaluering.

Prøver og standardiserede tests

Prøver og tests leverer en dokumentation af fremskridt på specifikke færdighedsområder. Testresultatet isoleret betragtet giver ingen forklaring på, hvad der ligger bag disse resultater. Testresultatet fortæller intet om god undervisningspraksis eller motiveret læring. Testresultatet dokumenterer heller intet om deltagerens færdighed i at anvende indlærte færdigheder i hverdagen (Venezky, 1992).

Der er kun få tests til afdækning af voksnes færdigheder. I Danmark har det haft som konsekvens, at voksne ofte undersøges med prøvematerialer udviklet til børn, og at der foretages en sammenligning af voksnes fremskridt med yngre skolesøgende personers fremskridt. Voksne har gjort sig en mængde erfaringer, der kan bidrage positivt til deres udbytte af forskellige former for uddannelse. Det er derfor ikke rimeligt at sammenligne deres færdighedsprofil med yngre mindre erfarne personers.

Mange voksne svage læsere har lidt nederlag på nederlag gennem deres skoletid. Traditionelle testsituationer fremkalder derfor ofte dårlige minder fra skoletiden, som bevirker, at de ikke ønsker at lade sig teste eller at gå til prøve.

Evalueringer, der har anvendt traditionelle tests, har kun kunnet vise små effektstørrelser, og disse fremskridt har eksisteret inden for de indlærte færdighedsområder. Det har ikke været muligt at vise tegn på en overføring af indlærte færdigheder til de voksnes skriftsproglige aktiviteter i hverdagen.

Retrospective interviews med undervisere og deltagere

Retrospective interviews giver en personlig vurdering fra underviser eller deltager af dennes udbytte af undervisningen. Disse har ofte karakter af 'solstrålehistorier', der beretter om gennembrud på et personligt plan for de voksne. En sådan evaluering af undervisningens effekt giver heller ikke mulighed for at dokumentere selve læringsprocessen, men beskriver alene konsekvenserne for den enkelte voksne af at deltage i undervisningen.

Logbogen (læselog)

I en logbog foretages en registrering af, hvad der foregår i undervisningen og evt. af deltagerens bevidsthed om disse aktiviteters formål og eget udbytte af dem. Logbogens relativt korte indlæg tænkes at lægge op til en diskussion mellem de deltagende parter i undervisningssituationen.

Porteføljeevaluering

Et mere metakognitivt evalueringsredskab findes i porteføljeevaluering. En porteføljeevaluering sker på basis af formålsrettet samling af arbejder, der beretter om deltagerens anstrengelser, fremskridt og opnåede mål. Formålet med at anvende en porteføljeevaluering er at skabe mulighed for at tænke over det at lære, og at lære om det at tænke (Taylor, M., 1994; Newman, C., 1996; Hypki, C., 1994).

Der foregår på samme tid en evaluering af

1. deltagerens mål med undervisningen, læringsprocesser og faglige udbytte,
2. underviserens faglige og pædagogiske kvalifikationer.

Med porteføljeevaluering ønsker man at synliggøre og evaluere læringsprocessen, dvs. den voksnes skriftsproglige udvikling. Man har ønsket, at denne evaluering skulle være et fælles anliggende mellem deltager og underviser.

En afprøvning af to forskellige materialer til udvikling af voksne deltageres bevidsthed om og udbytte af undervisningen

Formål

Projektet havde til formål at afprøve to forskellige materialer til udvikling af FVU-deltageres bevidsthed om og udbytte af undervisningen i læsning, stavning og skrivning. De to materialer er udviklet specielt til FVU-undervisningen med henblik på at styrke de nye undervisningselementer i FVU. Det ene materiale havde fokus på underviserens og deltagernes løbende registrering og evaluering af deltagernes arbejde med skriftsproget og udbytte af undervisningen. Det andet materiale havde fokus på læreprocesser i deltagernes arbejde med skriftlig fremstilling.

Fremgangsmåde

Der blev benyttet et quasi-eksperimentelt undersøgelsesdesign med tre grupper af deltagere. Én gruppe deltagere (112 personer) modtog en undervisning, der var organiseret omkring brugen af en struktureret FVU-logbog. En anden gruppe deltagere (114 personer) modtog en undervisning, der havde fokus på processer i skrivning af hverdagstekster. En tredje gruppe (63 deltagere) fungerede som kontrolgruppe og modtog FVU-undervisning, som den enkelte underviser selv tilrettelagde.

Deltagere

I løbet af foråret 2002 kontaktede vi FVU-undervisere med henblik på deltagelse i projekterne. Vi kontaktede undervisere, der havde deltaget i FVU-suppleringskurser, som havde gået på FVU-læreruddannelsen, eller som var en del af censorkorpset på FVU-prøverne. I alt 61 undervisere blev kontaktet til logbogsprojektet, 39 undervisere til skriveprojektet og 37 undervisere til kontrolgruppen enten pr. brev eller pr. telefon. I alt deltog 8 undervisere i logbogsgruppen, 11 undervisere i skrivegruppen og 6 undervisere i kontrolgruppen.

Deltagerantal i de tre betingelser

I alt 289 voksne deltog i vores effektundersøgelse. Af disse 289 har kun 105 voksne gennemført såvel før- som eftertest. En del voksne har forladt FVU-undervisningen i løbet af projektperioden, andre voksne kom til undervejs og er derfor ikke førtestet; men hovedparten af de voksne mangler at besvare en eller flere af testene i testbatteriet primært pga. manglende fremmøde. Vi er ikke i besiddelse af mødeprotokollerne; men underviserne melder, at et kerneproblem i læseundervisningen er de voksnes ustabile fremmøde (se afsnittet *Undervisernes refleksioner over deltagernes indsats i undervisningen*, side 50).

Antallet af deltagere på de enkelte hold varierede meget (fra 8 til 26 deltagere); men som det fremgår af nedenstående tabel, var den mest almindelige holdstørrelse på 12-14 deltagere.

	Logbogs- gruppe	Skrive- gruppe	Kontrol- gruppe	I alt
Antal deltagere i de tre betingelser	112	114	63	289
Antal voksne på de deltagende FVU-hold	10, 11, 16, 12, 12, 26, 14, 11	9, 10, 9, 12, 7, 13, 12, 14, 10, 8, 10	10, 9, 12, 13, 8, 11	289
Antal deltagende undervisere ved projektstart (antal deltagende undervisere i analyserne er anført i parentes)	8 (6)	11 (9)	6 (3)	25 (18)
Antal deltagere der har gennemført alle deltest ved både før- og eftermåling	41	43	21	105

Tabel 1. *Oversigt over deltagerantal og holdstørrelser i de tre projektgrupper.*

Analyserne viser, at en tredjedel af FVU-lærerne ikke fuldførte projektet, og at kun en tredjedel af alle deltagere har fulgt projektet fra start til slut. Disse tal skal ikke mindst ses i lyset af, at projektdeltagelsen var frivillig, og at kun en lille procentdel af de adspurgte undervisere overhovedet ønskede at deltage i projektet. Underviserne er dermed ikke et repræsentativt udvalg af gruppen af FVU-undervisere, men ved at indgå i projektet har underviserne udvist en personlig interesse for at bidrage til den pædagogiske implementering af FVU.

De tre træningsbetingelser

Skrivegruppen

Ved undervisningens start fik deltagerne i skrivegruppen udleveret en mappe med et nyudviklet skrivemateriale ”Skriveopgaver fra hverdagen”. Mappen indeholdt i alt 9 forskellige skriveopgaver, én til hver uge i 9 uger. I hver skriveopgave fik deltagerne beskrevet formålet med den pågældende skriveopgave, og der var et oplæg til hver skriveopgave samt en række delopgaver, som skulle løses enten af deltagerne alene eller i smågrupper. Ved hver delopgave var det specifikke formål med opgaven præciseret. Underviser og deltagere benyttede samme version af skrivematerialet. Det betød, at kommentarer og forslag til underviseren også var synlige for deltagerne, der således havde mulighed for at ’tænke med’ i undervisningssituationen.

I det følgende beskrives principperne bag ”Skriveopgaver fra hverdagen”.

Materialets formål

”Skriveopgaver fra hverdagen” har til formål

- at udvikle FVU-deltagernes bevidsthed om skriveopgaver i hverdagen

- at udvikle deltagernes færdighed i at planlægge og udforme en række forskellige teksttyper, der indgår i voksnes læse- og skriveopgaver i fritiden og på job
- at udvikle deltagernes skrivelyst og brug af skrivning i hverdagen.

Materialets indhold

”Skriveopgaver fra hverdagen” er et materiale til arbejdet med voksnes skriftlige fremstilling.

Materialet rummer ni forskellige skriveopgaver, der hver især har afsæt i hverdagens skriveopgaver.

Hver skriveopgave er opbygget som et forløb, der indeholder en række successive delopgaver.

De ni skriveopgaver er:

1. Hvilken tv-udsendelse vil du gerne se? Begrund dit valg.
2. Du har fået ideen til en ugentlig motionsdag. Fortæl om din idé.
3. Naboen spiller høj musik. Forklar hvad der er sket.
4. Har du haft sygdom inde på livet? Skriv om dine oplevelser.
5. Du glemmer dine aftaler. Få styr på tid og sted.
6. Der er rod i videobåndene. Sæt tingene i system.
7. Du vil starte en madklub. Indkald til møde.
8. Har du noget, som du gerne vil sælge? Sæt en annonce i avisen.
9. Du trænger til fest og ballade. Forbered en fest.

Materialets omfang og form

”Skriveopgaver fra hverdagen” er oprindeligt udviklet til undervisning på fire opdelte FVU-trin.

Hver opgave findes således i fire udgaver med forskellige aktiviteter, der afspejler de særlige forudsætninger og undervisningsbehov, deltagerne har på de fire FVU-trin. I den nedenfor omtalte undersøgelse af effekten af et processkriveforløb er der dog udviklet en særlig projektversion af skrivematerialet med opgaver og aktiviteter beregnet til trin 2. Denne projekt-version af materialet blev udviklet, fordi FVU i praksis viste sig at foregå på samlæste hold de fleste steder. I forvejen var det meget svært at få undervisere og deltagere nok til at gennemføre projektet, og man kunne således ikke forvente, at man med en smule ekstra tålmodighed kunne få tilstrækkelig mange ”rene” hold. Derfor måtte opgaven redefineres. Arbejdet med undervisning i skriftlig fremstilling blev gennemført på samlæste hold med fokus skriftsproglige færdigheder svarende til trin 2. Valget var et resultat af kompromiset mellem at få deltagere med tilstrækkelig gode skriftsproglige forudsætninger og at få nok deltagere til at gennemføre projektet. Voksne på trin 1 har meget ringe forudsætninger og bør således arbejde mere fokuseret med basale færdigheder i læsning og skrivning. Voksne på trin 3 og trin 4 har stor glæde og gode forudsætninger for at arbejde med skriftlig fremstilling, men der har til dato været relativt få deltagere på disse trin.

Hver skriveopgave er beregnet til to undervisningsgange med indlagte arbejdsopgaver mellem de to undervisningsgange. Forløbet forudsætter således, at deltagerne også arbejder hjemme med skriveopgaverne.

Før hver skriveopgave præciseres, hvilke aktiviteter deltageren kommer til at arbejde i den pågældende opgave. Hver opgave indledes med et oplæg, der afstikker rammen for skriveaktiviteterne, og den centrale aktivitet (fx tænkeskrivning) er anført ved hver delopgave. I beskrivelsen af hver delopgave indgår

- en beskrivelse af den centrale aktivitet, fx tænkeskrivning,
- en instruktion til deltagerne,
- kommentarer til deltagere og underviser.

Undervisningens organisering

I skriveopgaverne veksles der mellem individuelle opgaver, par- eller gruppeopgaver og fælles oplæg. Det forventes, at hver deltager arbejder videre på individuelle opgaver hjemme. Deltagernes produkter kopieres til deres responsgruppemedlemmer eller hænges op på opslagstavlen. Den enkelte deltagers skriveopgaver er således en del af holdets samlede undervisningsmateriale.

Logbogsgruppen

Ved undervisningens start fik deltagerne i logbogsgruppen udleveret et eksemplar af den strukturerede FVU-logbog. De voksne skulle notere kommentarer til undervisningens indhold, form og relevans efter hver undervisningsgang. Det var hensigten med disse logbogsudfyldninger, at den voksne skulle drøfte sine oplevelser af undervisningens indhold og form med underviseren med henblik på at tilrettelægge et undervisningstilbud, der var tilpasset den enkeltes interesser og behov.

Hver uge skulle deltagerne ligeledes besvare (enten mundtligt eller skriftligt) en fokusopgave, og hver fokusopgave omhandlede forskellige forhold i forbindelse med deltagelse og udbytte af læseundervisning. Deltagerne drøftede deres besvarelse af fokusopgaverne med holdkammerater eller med underviseren og fik på den måde øget bevidstheden om egen læring.

Hvis deltagerne havde givet tilladelse til, at deres logbøger måtte læses af de projektansvarlige, blev logbøger og fokusopgaver indsamlet og sendt til projektlederne. Deltagernes logbøger indgik derefter i en mere kvalitativt analyse af deltagernes udbytte af projektet.

Den strukturerede FVU-logbog kombinerer logbogens registrering af aktiviteter i undervisningen med porteføljeevalueringens metakognitive aspekter:

- Der foretages en registrering af deltagerens færdighedsprofil, mål for undervisningen og en aftale mellem deltager og underviser om undervisningens indhold og form.

- Den voksne laver en registrering af egne aktiviteter i undervisningen, egen bevidsthed om aktiviteternes formål og relevans og deres sværhedsgrad.
- Den voksne foretager en registrering af egne valg og evaluering af de valgte hjemmeaktiviteter.
- Der igangsættes en række metakognitive aktiviteter med det formål at øge den voksnes bevidsthed om brug af skriftsprog i hverdagen og væsentlige forudsætninger for læring og læringsprocesser.

Materialets formål

Den strukturerede FVU-logbog har følgende formål:

1. Gennemsigtighed i FVU-undervisningen

- a. synliggørelse af sammenhængen mellem den individuelle undervisningsplan og læseundervisningen fra gang til gang,
- b. synliggørelse af sammenhængen mellem indlærte skriftsproglige færdigheder og strategier og brug af skriftsprog i hverdagen,
- c. synliggørelse af sammenhængen mellem fremskridt og brug af læsning og skrivning i hverdagen,
- d. etablering af et redskab til diskussion og evaluering for deltager og underviser.

2. Den voksne deltagers aktive rolle i undervisningens planlægning

- a. inddragelse af deltagerens egne tekster i undervisningen,
- b. respekt for deltagerens egne valg.

3. Udvikling af den voksne deltagers bevidsthed om skriftsprog

- a. opmærksomhed på egen læsning og skrivning i hverdagen,
- b. opmærksomhed på brug af copingstrategier i hverdagen (gode og relativt uhensigtsmæssige),
- c. opmærksomhed på læringsprocesser.

Deltagers FVU-logbog

FVU-logbogen indeholder en række aktiviteter, der igangsættes, før selve læseundervisningen iværksættes.

1. Trinplacering

- a. Afdækning af skriftsproglige færdigheder.

Den voksnes skriftsproglige færdigheder og forudsætninger afdækkes med relevante tests og materialer (jævnfør Vejledning til trinplacering, UVM, 2001)

- b. Deltagerens skriftsproglige profil.

Der udarbejdes en grafisk fremstilling af den voksnes stærke og svage sider i læsning, stavning og skrivning. Denne grafiske fremstilling anvendes som oplæg til en diskussion med den voksne om dennes undervisningsmæssige behov og en deraf følgende trinplacering.

2. Undervisningsplan

- a. Brug af skriftsprog i hverdagen.

Den voksnes brug af skriftsprog i hverdagen afdækkes med et til formålet udarbejdet materiale (jævnfør Vejledning til trinplacering, UVM 2001). Denne afdækning af den voksnes brug af skriftsprog i hverdagen skal danne basis for en samtale med den voksne om, hvilke skriftsproglige aktiviteter den voksne ønsker at arbejde med, og hvilke tekster den voksne ønsker at blive bedre til at læse og skrive i hverdagen.

- b. Deltagers ønsker til undervisningens indhold og form.

Den voksne formulerer sine mål for deltagelse i læseundervisningen. Den voksnes mål kan være genstand for løbende diskussion, hvor målene løbende justeres og præciseres.

- c. Aftale om undervisning.

Den voksnes skriftsproglige profil, dennes brug af skriftsprog i hverdagen og mål for læseundervisningen udmøntes i en aftale om læseundervisningens indhold og form. Denne aftale diskuteres med den voksne deltager og anvendes som en fælles referenceramme gennem hele undervisningsperioden.

3. Deltagerevaluering af undervisningens indhold

Deltagers dagbogsblad.

Hver undervisningsgang udfylder den voksne deltager dagbogsbladets rubrikker.

Rubrikkerne i FVU-logbogen skal synliggøre sammenhængen mellem:

- den individuelle undervisningsaftale og undervisningens indhold og form,

- læseundervisningens elementer og den voksnes skriftsproglige behov i hverdagen,
- den voksnes skriftsproglige udvikling og dennes personlige indsats i undervisningen.

4. 'Fokus på egen læring'

Deltagerens fokusopgaver.

FVU-logbogen indeholder 8 fokusopgaver med et klart metakognitivt tilsnit. Opgaverne har til formål at øge deltagerens opmærksomhed på og indsigt i egne læringsprocesser og copingstrategier i hverdagen med henblik på at udvikle mere hensigtsmæssige og funktionelle skriftsproglige strategier.

Hver fokusopgave indeholder en række igangsættende spørgsmål, som den voksne opfordres til at tænke over. Den voksne forbereder arbejdet med den metakognitive fokus-opgave i undervisningen; men selve tænke-/skrivearbejdet udføres hjemme. Resultatet af den voksnes arbejde kan drøftes på holdet, i grupper eller med underviseren alene. Den voksnes tekst eller notater sættes ind i logbogen ved den pågældende plads i forløbet.

Fokusopgave 1.	Fokus på egne læse- og/eller skrivestrategier
Fokusopgave 2.	Fokus på dine egne læse- og skriveopgaver i løbet af en dag
Fokusopgave 3.	Fokus på at være elev
Fokusopgave 4.	Fokus på at modtage hjælp
Fokusopgave 5.	Fokus på at læse og skrive for at huske
Fokusopgave 6.	Fokus på undervisningens indhold og form
Fokusopgave 7.	Fokus på at gå til prøve
Fokusopgave 8.	Fokus på hvad der hjælper mig videre

Tabel 2. Oversigt over otte fokusopgaver i 'Fokus på egen læring'.

Undervisers FVU-logbog

Underviserens primære opgave i forbindelse med FVU-logbogen er at diskutere deltagerens notater med den voksne og støtte den voksne i at udvikle bevidsthed om egne færdigheder og strategier. Derudover udfylder underviseren nogle rubrikker efter hver enkelt undervisningsgang. Disse rubrikker omhandler forhold ved undervisningen, som denne har været tilfreds/utilfreds med, vigtige iagttagelser fra deltagernes udfyldninger af logbogen og notater om eventuelle konsekvenser af dette for de følgende undervisningsgange.

Materialets omfang

Selve udfyldningsarbejdet med FVU-logbogen tænkes at foregå de sidste 10-15 minutter af en undervisningsgang. De første gange, deltagerne arbejder med logbogen, bør underviser forvente, at udfyldningen af logbogen tager længere tid. De fleste svage læsere har ikke gjort sig mange tanker om formålet med undervisningen, hvad dette kan/skal bruges til i hverdagen, eller hvad den enkelte selv skal yde for at forbedre sine færdigheder. Det er aspekter af læring, som disse voksne skal hjælpes til at kunne håndtere. Den løbende evaluering mellem deltager og underviser bør foregå hver undervisningsgang som en fast komponent i hver undervisningsaktivitet.

Kontrolgruppen

Kontrolgruppen modtog FVU-undervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Deltagerne arbejdede således med de samme faglige elementer som deltagerne i de to træningsbetingelser. Deltagerne i kontrolgruppen arbejdede blot ikke med disse undervisningselementer i materialer udviklet specielt til dette projekt og var heller ikke underlagt en bestemt undervisningsplan.

Træningsperiode

Projektet foregik i løbet af en undervisningsperiode af 40-60 lektioners varighed svarende til undervisning på ét FVU-trin.

Afdækning af deltagernes udbytte af læse-, skrive- og staveundervisningen

Skriftsproglige færdigheder

De tre gruppers færdigheder i læsning, stavning og skrivning af hverdagstekster blev afdækket før og efter det planlagte undervisningsforløb med henblik på at undersøge, om de to projektførloeb i højere grad end traditionel FVU-undervisning havde en positiv effekt på deltagernes skriftsprogstilegnelse. Deltagerne i de tre betingelser fik afdækket en række (skrift)sproglige færdigheder før og efter undervisningen. De anvendte tests kan ses i tabel 3.

Test	Færdighed
Læseforståelse	'Læsetekster for Unge og Voksne' (Arnbak & Elbro, 2000)
Afkodning	'Find det, der lyder som et ord' (Nielsen & Klingt Petersen, 1992)
Stavning	'Hverdagsstavning for voksne' (Arnbak & Borstrøm, 2001)
Skrivning	'Hverdagskrivning for voksne' (Arnbak & Borstrøm, 2001)
Ordkendskab	'Find ordet' (Klint Petersen, 2000)

Tabel 3. Anvendte tests i før- og eftermålingen af deltagernes skriftsproglige færdigheder.

Selvvurderede færdigheder

Deltagerne vurderede egne færdigheder i afkodning, læseforståelse, stavning og skrivning på en skala fra meget ringe færdigheder til gode færdigheder. Denne selvrapportering indgik i en interviewguide, der omfattede en række socio-økonomiske baggrundsvARIABLE, selvrapporterede færdigheder og brug af skriftsprog i hverdagen. Selvrapporteringen fandt sted før og efter træningsperioden.

Selvrapporteret brug af læsning og skrivning i hverdagen

Deltagerne oplyste, hvor meget tid de anvendte på læse- og skriveaktiviteter i fritiden og på job. Deltagerne satte et kryds ud for den mængde tid, de mente at læse eller skrive i hverdagen. I rapporteringen af læseaktiviteter benyttedes en 6-trins skala fra 'næsten aldrig' til 'mere end en time hver dag'. I rapporteringen af skriveaktiviteter anvendtes en fire-trins skala fra 'næsten aldrig' til 'hver dag'. Denne rapportering var et element i den samlede interviewguide.

Afdækning af undervisningens indhold og form

Der anvendtes semi-strukturerede interviewguides til vurdering af deltagerens motivation og brug af skriftsprog i hverdagen før og efter det planlagte undervisningsforløb. Deltagernes besvarelse af interviewguiden indgik som en del af vurderingen af materialernes funktionalitet.

Deltagernes interviewguide (førmåling)

Ved førmålingen blev der indhentet en række socio-økonomiske oplysninger om deltagerne, heriblandt oplysninger om køn, alder, modersmål, eksamen, uddannelse og job. De voksne oplyste endvidere, om de havde læsevanskeligheder. Disse oplysninger blev indhentet for at kende de tre projektgruppers sammensætning på områder, der i en række undersøgelser har vist sig at have betydning for skriftsproglige færdigheder.

Deltagernes interviewguide (eftermåling)

Ved eftermålingen besvarede deltagerne et spørgeskema, der havde til formål at afdække deres vurdering af forhold omkring trinplacering og undervisningsplan, undervisningens relevans, deres eget udbytte af undervisningen (skriftsprogligt, i relation til uddannelse og job, i relation til copingstrategier) og brug af skriftsproglige strategier i hverdagen (kvalitet). Disse spørgsmål skulle belyse deltagernes subjektive vurdering af undervisningens indhold og relevans.

Deltagernes logbogsudfyldninger

I den ene træningsbetingelse indgik der i undervisningen et arbejde med en struktureret FVU-logbog, som havde til formål at støtte underviser og deltager i evalueringen af undervisningens indhold og form. Deltagerne besvarede efter hver undervisningsgang nogle spørgsmål om

undervisningens indhold og form og deres brug af læsning og skrivning mellem undervisningsgange, ligesom de noterede sig, hvad de mente, var det vigtigste, de havde lært den undervisningsgang. Deltagernes notater var tænkt som et oplæg til en samtale mellem underviser og deltager, som skulle øge de voksnes bevidsthed om egen læring og brug af skriftsprog i hverdagen. Da der i en personlig logbog kan forekomme oplysninger af privat karakter, blev det besluttet, at deltagerne kun skulle udlevere deres FVU-logbog til projektledelsen, hvis de havde lyst.

Deltagernes besvarelser af 'Skriveopgaver fra hverdagen'

Erfaringer fra skriveundervisning af svage skrivere blandt børn og voksne har vist, at disse ofte ikke ønsker, at andre skal læse deres tekster. Et krav om, at alle tekster skulle videresendes til projektledelsen, kunne betyde et markant frafald i projektgruppen, og derfor blev det besluttet, at projektledelsen kun fik udleveret deltagernes egne tekster, hvis deltagerne gav tilladelse hertil.

Interviewguide til underviseren (eftermåling)

Ved eftermålingen besvarede underviserne tillige et spørgeskema, der omhandlede en række forhold af relevans for FVU-undervisningens indhold og form. Underviserne oplyste, om de havde afdækket deltagernes skriftsproglige profil (trinplacering) og udarbejdet individuelle undervisningsplaner. Underviserne vurderede endvidere deltagernes bevidsthed om opgavers formål, deltagernes motivation og udbytte af undervisningen, deltagerudbytte i forhold til hverdagens krav, underviserens egen tilfredshed med forløbet, tilfredshed med deltagernes indsats og deltagernes hjemmearbejde. Disse spørgsmål skulle evaluere undervisningens effekt på kvalitative mål, der omhandler deltagernes engagement i undervisningen.

Undervisernes dagbogsudfyldninger

I de to træningsbetingelser besvarede underviserne efter hver undervisningsgang nogle spørgsmål om forløbet af undervisningsgangen og eventuelle ændringer i undervisningsplanen. På denne måde kunne vi følge undervisningen relativt tæt uden at påvirke den konkrete undervisningssituation.

Resultater

Socio-økonomiske oplysninger om deltagerne

Den gennemsnitlige alder på deltagerne var 36 år; den yngste deltager var 17 år og den ældste 70 år gammel. Der var ikke forskel på aldersfordelingen i de tre betingelser ($F:0,221$, $df: 2$, $p=0,802$), og heller ikke på aldersfordelingen mellem indfødte danskere og deltagere med andre modersmål end dansk ($F:0,272$, $df:2$, $p=0,602$).

Som det ses af nedenstående tabel, var der ca. dobbelt så mange kvinder som mænd, der deltog i undervisningen. Der var ikke forskel på andelen af mænd og kvinder i de tre betingelser. Der var dog en overvægt af mænd på de laveste FVU-trin (trin 1 og 2) i forhold til kvinder ($\chi^2=9,728$; $p= 0,01$). Der var endvidere en tendens til, at undervisere i vores projekt havde placeret svage mandlige læsere på et højere trin (trin 2 især), end Undervisningsministeriet anbefaler. Hvis man ser på de mandlige projektdeltagere, der er trinplaceret på enten trin 1 eller trin 2, så skulle hele 88% af disse mænd være placeret på trin 1 ifølge Undervisningsministeriets anbefalinger om trinplacering. Underviserne i vores projekt havde imidlertid placeret 50% af de mandlige deltagere på trin 1 og 50% på trin 2.

Fordelingen af deltagere med og uden dansk som modersmål var forskellig i de tre betingelser ($\chi^2=6,588$, $p<0,05$). I logbogsgruppen og i kontrolgruppen har ca. halvdelen af de voksne dansk som modersmål; men i skriveprojektet er der dobbelt så mange voksne med dansk modersmål som voksne med andet modersmål end dansk. 34 deltagere har ikke oplyst deres modersmål.

Lidt under halvdelen af de voksne i de tre betingelser har taget en eksamen. Andelen af voksne, der har en uddannelse, var lidt mindre i skrivegruppen end i de to andre grupper (ca. en tredjedel overfor ca. halvdelen). Denne forskel var ikke signifikant. Derimod var der signifikant forskel på deltagernes tilhørsforhold til arbejdsmarkedet ($\chi^2=21,468$, $p<0,001$). I skrivegruppen var 21 % i arbejde, mens ca. halvdelen af deltagerne havde arbejde i de to andre grupper. Skrivegruppen tenderede således til at være lidt ringere uddannet med færre i arbejde end i de to andre grupper. Deltagernes sproglige baggrund og jobmæssige status bør derfor indgå i analyserne af eventuelle forskelle i fremgange blandt deltagerne i de tre grupper.

Selvrapporterede læsevanskeligheder

En tredjedel af deltagerne i logbogsgruppen og skrivegruppen oplyste, at de har læsevanskeligheder. I kontrolgruppen var antallet af voksne, der oplevede at have læsevanskeligheder, mindre (kun 19 %). Forskellen er dog ikke statistisk signifikant.

Knap halvdelen af de voksne i alle tre betingelser oplyste, at de har modtaget specialundervisning i skolen, og ca. en fjerdedel har modtaget specialundervisning som voksne.

Baggrundsinformationer		Logbogsgruppe	Skrivegruppe	Kontrolgruppe
Køn i %	Mænd	36	28	30
	Kvinder	64	72	70
Modersmål i %	Dansk	53	66	49
	Andet modersmål	47	33	51
Læsevanskeligheder i %	Nej	69	65	81
	Ja	31	35	19
Specialundervisning i %	Nej	57	48	56
	Ja	43	52	44
Specialundervisning som voksen i %	Nej	78	74	79
	Ja	22	26	21
Eksamen i %	Nej	56	55	60
	Ja	44	45	40
Uddannelse i %	Nej	53	68	58
	Ja	47	32	42
Job i %	Nej	49	79	52
	Ja	51	21	48

Tabel 4. Procentuel fordeling deltagere i de tre betingelser på køn, modersmål, læsevanskeligheder, specialundervisning, eksamen, uddannelse og job.

Svingende fremmøde

Det er et gennemgående træk i undersøgelsen, at deltagernes fremmøde er meget svingende. Kun omkring halvdelen af de deltagere, der har besvaret en bestemt testopgave ved førmålingen, har også besvaret den tilsvarende opgave ved eftermålingen (se tabel 5). Derfor er det helt nødvendigt at undersøge, om den gruppe FVU-deltagere, der har besvaret både før- og eftermåling, adskiller sig fra den gruppe FVU-deltagere, der kun har besvaret førmålingen.

	Kun førmåling	Både før- og eftermåling	Samlet antal projektbesvarelser	
Afkodning	116	131	247	53,0%
Læseforståelse	120	142	262	54,2%
Ordkendskab	146	102	248	41,1%
Stavning	119	128	247	51,8%
Skrivning	140	121	261	46,4%

Tabel 5. Oversigt over, hvor mange af de deltagere, som gennemførte førmålingen på en bestemt test, der også gennemførte eftermålingen på samme test.

Er der forskel på fremmødet i de tre projektgrupper?

Da to af de tre projektgrupper havde modtaget særligt tilrettelagt undervisning, var det relevant at undersøge, om det svingende fremmøde var relateret til et bestemt undervisningstilbud. Analyserne viste, at der ikke var forskel på fraværet i de tre projektgrupper (afkodning: $p=0,997$; læseforståelse: $p=0,743$; stavning: $p=0,247$; ordkendskab: $p=0,388$; skrivning: $p=0,988$).

Er der sammenhæng mellem fremmøde og deltagernes skriftsproglige færdigheder?

Der var signifikant forskel på stavefærdigheden ved førmålingen for deltagere, der havde gennemført projektet, i forhold til deltagere, der kun havde besvaret før-målingen ($F=5,757$; $p<0,05$). Projektdeltagerne, der ikke fuldførte projektet, havde en ringere stavning end de øvrige deltagere. Dette resultat kunne antyde, at projektdeltagere med store vanskeligheder i højere grad end andre deltagere har haft tendens til at fravælge undervisningen. Der var dog ikke forskel på færdigheder på andre skriftsproglige områder blandt deltagere, der gennemførte projektet, og deltagere, der fravalgte undervisningen (se tabel 6). Således må noget af forklaringen på det store fravær ved eftermålingen søges andre steder.

	Gennemsnit for deltagere med førmåling	Gennemsnit for deltagere med før- og eftermåling	F	Sig.
Afkodning	11,41 (6,8)	11,68 (5,5)	0,115	0,735
Læseforståelse	30,07 (11,5)	32,03 (10,3)	2,129	0,146
Ordkendskab	16,08 (4,5)	16,15 (4,2)	0,013	0,909
Stavning	22,81 (15,9)	27,10 (12,2)	5,757	0,017
Skrivning	6,21 (3,4)	6,88 (2,9)	2,841	0,093

Tabel 6. Gennemsnit for de enkelte deltest med angivelse af standardafvigelse i parentes.

Vi undersøgte derfor, om der var sammenhæng mellem svingende fremmøde og andre baggrundsvARIABLE så som alder, modersmål og job. Generelt havde socio-økonomiske faktorer ingen betydning for fraværet. Kun projektdeltagernes tilknytning til arbejdsmarkedet viste sig at hænge sammen med fraværet. Projektdeltagere i arbejde havde større tendens til at fravælge undervisningen (afkodning: $p=0,05$; læseforståelse: $p<0,01$; stavning: $p<0,05$; ordkendskab: $p=0,118$; skrivning: $p<0,05$).

Fremgange i skriftsproglige færdigheder

Derefter ønskede vi at undersøge, om vi kunne påvise en forbedring af de basale og de funktionelle færdigheder i løbet af projektperioden, som for hvert hold bestod af et kursusforløb på 40-60 lektioners undervisning. Og lad det være sagt med det samme: projektdeltagerne fik udbytte af undervisningen (se tabel 7). Der var signifikant forskel på før- og eftermåling på alle færdighedsområder på nær ordkendskab: afkodning ($t=5,73$; $df=130$; $p<0,001$), læseforståelse ($t=8,45$; $df=141$; $p<0,001$), stavning ($t=4,59$; $df=127$; $p<0,001$), skrivning ($t=5,62$; $df=120$; $p<0,001$) og ordkendskab ($t=1,49$; $df=101$; $p=0,141$).

	Førmåling	Eftermåling
Afkodning (n= 131)	11,68 (5,5)	13,95 (6,8)
Læseforståelse (n= 142)	32,03 (10,3)	35,56 (10,7)
Stavning (n= 128)	27,10 (12,2)	28,98 (12,5)
Skrivning (n= 121)	6,88 (2,9)	8,32 (3,1)
Ordkendskab (n= 102)	16,15 (4,2)	16,58 (4,4)

Tabel 7. Gennemsnit for besvarelsene ved før- og eftermåling for de projektdeltagere, der har besvaret en bestemt test ved begge målinger. Standardafvigelse er angivet i parentes.

Det betyder altså, at i dette projekt har det været muligt at øge en gruppe af FVU-deltageres basale og funktionelle færdigheder i løbet af et enkelt kursusforløb.

	Antal af besvarelser ved før- og eftermåling	Gennemsnitlig fremgang (standardafv.)	Andelen af FVU-deltagere, der gik mere end 1 point frem mellem før – og eftermåling (%)
Afkodning	131	2,26 (4,5)	70 (53,4%)
Læseforståelse	142	3,53 (5,0)	99 (69,7%)
Stavning	128	1,88 (4,6)	73 (57,0%)
Skrivning	121	1,45 (2,8)	60 (49,6%)

Tabel 8. Andelen af FVU-deltagere, der har opnået en målbar fremgang i løbet af et FVU-forløb.

Som det fremgår af tabel 8 er der imidlertid tale om begrænsede fremgange, når man ser på gruppen som helhed. Mellem 30% og 50% af deltagerne har slet ikke opnået en målbar fremgang på et bestemt færdighedsområde i løbet af undervisningsforløbet. Flest opnår en fremgang i læseforståelse, mens færrest opnår en fremgang i skrivning.

I alt 107 deltagere har besvaret testene på alle 4 færdighedsområder. Heraf er kun 5 deltagere slet ikke gået frem på noget mål (5%), mens 13 deltagere er gået frem på alle 4 færdighedsområder (12%). 44 deltagere går frem i både afkodning og læseforståelse (41%), mens kun 27 deltagere går frem i både stavning og skriftlig fremstilling (25%). En del af denne forskel kan skyldes metoden til at måle fremgang (antal points ved de to testninger), der giver større mulighed for målbar fremgang i test med mange delopgaver.

Deltagernes trinplacering

Som det ses i tabel 7, har projektdeltagerne forholdsvis ringe skriftsproglige forudsætninger ved formålingen. Dette kan muligvis bidrage til at forklare de beskedne fremgange. Det oprindelige udgangspunkt for projektet var, at deltagerne skulle være placeret på trin 2 og derover, da aktiviteterne i begge træningsbetingelser forudsætter en vis læse- og skrivefærdighed. Det viste sig dog at være vanskeligt at få et tilstrækkeligt antal projektdeltagere på trin 2 og derover. Ca. en tredjedel af de projektdeltagere, der havde meldt sig til FVU på de institutioner, vi havde kontaktet, var af underviseren eller undervisningsstedet placeret på trin 1.

Projektet blev gennemført på de ændrede betingelser, men det gjorde det nødvendigt at få et mere præcist billede af projektdeltagernes forudsætningsniveau. Det blev derfor undersøgt, om projektdeltagernes forudsætninger reelt svarede til det trin, de var placeret på, ved at sammenholde undervisernes trinplacering med Undervisningsministeriets anvisninger til trinplacering.

Trinplacering	Undervisernes trinplacering				Total
	1	2	3	4	
Anbefalet trinplacering					
trin 1	32	24	13	2	71
trin 2	3	8	7	2	20
trin 3		1	3		4
Total	35	33	23	4	95

Tabel 9. Overensstemmelse mellem undervisernes trinplacering og en trinplacering på basis af Undervisningsministeriets vejledning til trinplacering.

Der var overensstemmelse mellem Undervisningsministeriets anvisninger og undervisernes trinplacering i 43 af 95 tilfælde (se tabel 9). Seks deltagere var ikke trinplaceret af undervisningsstedet. En undersøgelse af undervisningsstedets trinplacering af projektdeltagerne viste, at deltagerne som regel blev placeret på et (eller flere) trin over det trin, projektdeltageren ville være placeret på, hvis man fulgte Undervisningsministeriets vejledning til trinplacering (48 af 95 projektdeltagere var således placeret på et højere trin end anbefalet af Undervisningsministeriet).

Da undervisningen i de to træningsbetingelser krævede visse færdigheder i at afkode, læse og skrive, betød deltagernes trinplacering, at deltagerne i hovedsagen havde endnu ringere forudsætninger for at få udbytte af træningsbetingelserne, end man kunne forvente ved projektets start. En vurdering af effekten af de særligt tilrettelagte undervisningsforløb bør således vurderes i lyset af projektdeltagernes faktiske færdigheder.

En validering af den anbefalede trinplacering

Da der således var uoverensstemmelse mellem den anbefalede trinplacering og undervisernes trinplacering af projektdeltagerne, blev der foretaget en undersøgelse af den anbefalede trinplacerings validitet. Det blev således undersøgt, om deltagerne på de fire trin havde signifikant forskellige færdigheder i afkodning, læseforståelse, stavning og skrivning, som er de færdighedsområder der anvendes til trinplacering, hvis man fulgte anbefalingerne fra vejledningen.

Analyserne viste, at hvis man benyttede scorefordelingen i Undervisningsministeriets vejledning til trinplacering, så var deltagernes færdigheder signifikant forskellige på de 3 FVU-trin (der var ikke et tilstrækkeligt antal deltagere på trin 4); dette gjaldt for alle færdighedsområder. Der var ikke i samme grad signifikante forskelle på deltagernes færdigheder på alle trin og for alle mål, hvis man benyttede undervisernes trinplacering (se bilag 1).

Dette er årsagen til, at der tages udgangspunkt i Undervisningsministeriets anbefalinger til trinplacering, når der i de følgende analyser indgår oplysninger om trinplacering. Gruppesammensætningen kan ses i tabel 10.

Trinplacering	Gruppetilhørsforhold			Total
	Logbog	skriveprojekt	Kontrol	
Anbefalet trinplacering				
trin 1	34	29	16	79
trin 2	3	13	5	21
trin 3	4	1		5
Total	41	43	21	105

Tabel 10. Oversigt over antal deltagere på tre FVU-trin i de tre projektgrupper.

Projektdeltagernes fremgange vurderet på trin

FVU-tilbuddet er opdelt i undervisning på fire successive trin. Derfor kan effekten af undervisningen både vurderes på deltagernes faktiske fremgange og på deres skriftsproglige forudsætninger for at deltage i undervisningen på det følgende trin i næste kursusforløb.

Trinplacering ved førmåling	Trinplacering ved eftermåling				I alt
	Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4	
Trin 1	77	12	3		92
Trin 2	6	16	4	1	27
Trin 3	1		2	2	5
Trin 4					
I alt	84	28	9	3	124

Tabel 11. Oversigt over fordelingen af deltagere på de forskellige trin ved trinplacering før og efter undervisningsforløbet.

Hvis man som udgangspunkt fastsætter, at deltagerne ikke kan gå tilbage i trin efter endt undervisning, men dog kan blive på samme trin i flere perioder, så har 22 af de 124 deltagere (17%) forbedret deres færdigheder, så de bør placeres på det efterfølgende trin i næste undervisningsperiode. Det betyder, at fremgangen for de fleste deltagere også har været begrænset set i forhold til de fire successive trin og de gældende SVU-regler for godtgørelse for undervisning på ét forløb pr. trin.

Som det fremgår af tabel 11 hørte langt de fleste af projektdeltagerne hjemme på trin 1 både ved før- og eftermålingen (75% ved førmåling og 68% ved eftermåling). Dermed er trinplaceringen i dette projekt primært blevet et spørgsmål om deltagernes afkodningsniveau. Afkodningens betydning for udvikling af funktionelle færdigheder er et emne, der er behandlet i en del undersøgelser. Det er således dokumenteret, at afkodningsproblemer er meget vanskelige at afhjælpe, mens andre undersøgelser har vist, at en del voksne med ringe afkodning alligevel er i stand til at forstå tekster relativt godt.

Derfor kunne det være interessant at undersøge, hvor mange deltagere der kunne placeres på det efterfølgende trin efter et endt undervisningsforløb, hvis man baserede trinplaceringen på resultatet af et af de andre færdighedsområder.

Trinplacering i læseforståelse ved førmåling	Trinplacering i læseforståelse ved eftermåling				I alt
	Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4	
Trin 1	65	18			83
Trin 2	3	15	15		33
Trin 3		1	17	1	19
Trin 4					
I alt	68	34	32	1	135

Tabel 12. Oversigt over fordelingen af deltagere på de forskellige trin ved vurdering af trinplacering ud fra resultatet på læseforståelse alene.

Selv hvis man vurderer trinplaceringen ved hjælp af læseforståelse alene, er der stor overvægt af projektdeltagere på trin 1 ved både før- og eftermåling (62% ved førmåling og 50% ved eftermåling). I alt 34 deltagere (25%) ville være i stand til at rykke op på det efterfølgende trin, hvis trinplaceringen afhang af resultatet på læseforståelse alene (se tabel 12).

I forhold til Undervisningsministeriets anvisninger til trinplacering ville en trinplacering baseret på læseforståelse ændre en smule på den procentvise andel af trin 1-deltagere; men det samlede billede er stadig det samme. Kun et fåtal af projektdeltagerne udvikler deres læseforståelse svarende til et FVU-trin i løbet af projektforsløbet, og der stadig en stor overrepræsentation af trin 1-deltagere blandt projektdeltagerne.

Trinplacering i stavning ved førmåling	Trinplacering i stavning ved eftermåling				I alt
	Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4	
Trin 1	32	8			40
Trin 2	5	42	8		55
Trin 3		2	17	1	20
Trin 4			1	4	5
I alt	37	52	26	5	120

Tabel 13. Oversigt over fordelingen af deltagere på de forskellige trin ved vurdering af trinplacering ud fra resultatet på stavning (ortografisk staveprøve) alene.

I forhold til Undervisningsministeriets samlede trinplacering eller en trinplacering baseret på læseforståelse alene, så giver en trinplacering ud fra stavning alene (se tabel 13) en noget anderledes fordeling af projektdeltagerne. I staveprøven er hovedparten af projektdeltagerne ikke placeret på

trin 1 (33% ved førmåling og 27% ved eftermåling), men de er derimod placeret på trin 2 (46% ved førmåling og 43% ved eftermåling). Til gengæld ville kun 17 projektdeltagere (14%) være i stand til at rykke op på det efterfølgende trin efter endt undervisningsforløb, hvis trinplaceringen afhang af resultatet på stavning alene.

Trinplacering i skrivning ved førmåling	Trinplacering i skrivning ved eftermåling			I alt
	Trin 1	Trin 2	Trin 3 / 4	
Trin 1	50	26	3	79
Trin 2	8	17	8	33
Trin 3 / 4		1		1
I alt	58	44	11	113

Tabel 14. Oversigt over fordelingen af deltagere på de forskellige trin ved vurdering af trinplacering ud fra resultatet på skrivning alene.

Ikke overraskende giver en trinplacering baseret på testen af skriftlig fremstilling alene en markant overvægt af projektdeltagere placeret på trin 1 (70% ved førmåling og 51% ved eftermåling. Mange projektdeltagere giver udtryk for, at de skriver både nødigt og sjældent. Til gengæld ville hele 37 deltagere (33%) være i stand til at rykke op på det efterfølgende trin efter endt undervisningsforløb, hvis trinplaceringen afhang af resultatet på skrivning alene (se tabel 14).

Opsummerende må det konstateres, at kun få projektdeltagere i løbet af et kursusforløb udviklede deres skriftsproglige færdigheder svarende til et trin. Dette gjaldt, uanset hvilken færdighed analysen blev baseret på.

Sammenhængen mellem de forskellige færdighedsområder

Der er signifikant sammenhæng mellem resultatet på førmåling og eftermåling på alle delfærdigheder (afkodning: Pearsons korrelationskoefficient er 0,747; $p < 0,001$; $n = 131$; læseforståelse: Pearsons korrelationskoefficient er 0,889; $p < 0,001$; $n = 142$; stavning: Pearsons korrelationskoefficient er 0,930; $p < 0,001$; $n = 128$; skriftlig fremstilling: Pearsons korrelationskoefficient er 0,554; $p < 0,001$; $n = 121$; ordkendskab: Pearsons korrelationskoefficient er 0,766; $p < 0,001$; $n = 102$).

Førmåling	Afkodning	Læseforståelse	Stavning	Skrivning	Ordkendskab
Afkodning		Pearson: 0,324 p<0,001 n=246	Pearson: 0,541 p<0,001 n=234	Pearson: 0,443 p<0,001 n=237	Pearson: 0,199 p<0,001 n=230
Læseforståelse			Pearson: 0,510 p<0,001 n=246	Pearson: 0,639 p<0,001 n=252	Pearson: 0,548 p<0,001 n=244
Stavning				Pearson: 0,601 p<0,001 n=243	Pearson: 0,396 p<0,001 n=230
Skrivning					Pearson: 0,399 p<0,001 n=236

Tabel 15. Sammenhæng mellem resultatet ved førmålingen på de forskellige test.

Desuden er der signifikant sammenhæng mellem resultatet på alle delfærdigheder ved førmålingen (se tabel 15) og mellem alle resultater ved eftermålingen (se tabel 16). Umiddelbart er det overraskende, at der er signifikant sammenhæng mellem afkodning og ordkendskab, men det skyldes ganske givet, at deltagere har besvaret en afkodningstest, der også kræver ordmobilisering.

Eftermåling	Afkodning	Læseforståelse	Stavning	Skrivning	Ordkendskab
Afkodning		Pearson: 0,261 p=0,002 n=139	Pearson: 0,449 p<0,001 n=134	Pearson: 0,323 p<0,001 n=132	Pearson: 0,263 p=0,003 n=122
Læseforståelse			Pearson: 0,308 p<0,001 n=144	Pearson: 0,513 p<0,001 n=135	Pearson: 0,597 p<0,001 n=121
Stavning				Pearson: 0,399 p<0,001 n=131	Pearson: 0,266 p=0,004 n=118
Skrivning					Pearson: 0,425 p<0,001 n=122

Tabel 16. Sammenhænge mellem resultater ved eftermålingen på de forskellige test.

Fremgange i skriftsproglige færdigheder i de forskellige projektgrupper

Undersøgelsen omfattede 3 forskellige projektgrupper. Én gruppe modtog et FVU-tilbud, der alene blev fastlagt af den enkelte underviser, én gruppe foretog en løbende evaluering af deres arbejde med en struktureret logbog, og én gruppe arbejdede primært med opgaver i skriftlig fremstilling. Derfor kunne det være interessant at se, om den generelle fremgang på alle mål også gjaldt for hver af de 3 projektgrupper.

For kontrolgruppens deltagere tegner der sig helt det samme billede af udviklingen i færdigheder som for projektdeltagerne som helhed. Der er signifikant forskel på scoren før og efter undervisning på alle færdighedsområder på nær ordkendskab: afkodning ($t=3,49$; $df=23$; $p=0,002$), læseforståelse ($t=4,98$; $df=33$; $p<0,001$), stavning ($t=2,70$; $df=34$; $p=0,011$), skrivning ($t=2,33$; $df=22$; $p=0,029$), ordkendskab ($t=1,59$; $df=36$; $p=0,120$). Det ser således ud til, at undervisningens effekt ligger i direkte forlængelse af FVU-bekendtgørelsens målsætning med at udvikle en bred vifte af skriftsproglige kompetencer.

KONTROLGRUPPE	Førmåling	Eftermåling
Afkodning (n= 24)	11,46 (5,2)	15,21 (8,4)
Læseforståelse (n= 34)	31,12 (9,5)	35,32 (11,3)
Stavning (n= 35)	26,06 (13,2)	28,63 (12,7)
Skrivning (n=23)	7,00 (2,6)	8,22 (3,3)
Ordkendskab (n= 17)	15,65 (4,4)	16,29 (4,58)

Tabel 17. Gennemsnit for besvarelsene ved før- og eftermåling for projektdeltagere med helt valgfri undervisning. Standardafvigelse er angivet i parentes.

For logbogsgruppen tegner der sig helt det samme billede af udviklingen i færdigheder som for kontrolgruppen og for projektdeltagerne som helhed. Der er signifikant forskel på scoren før og efter undervisning på alle færdighedsområder på nær ordkendskab: afkodning ($t=5,62$; $df=48$; $p<0,001$), læseforståelse ($t=45,67$; $df=49$; $p<0,001$), stavning ($t=2,56$; $df=43$; $p=0,014$), skrivning ($t=2,10$; $df=43$; $p=0,042$), ordkendskab ($t=1,59$; $df=36$; $p=0,120$).

LOGBOG	Førmåling	Eftermåling
Afkodning (n= 49)	10,98 (5,1)	14,04 (6,3)
Læseforståelse (n= 50)	33,54 (11,3)	37,12 (11,1)
Stavning (n= 44)	27,80 (13,4)	29,34 (13,9)
Skrivning (n= 44)	7,25 (2,9)	8,20 (2,9)
Ordkendskab (n= 37)	16,62 (4,2)	17,43 (4,1)

Tabel 18. Gennemsnit for besvarelsene ved før- og eftermåling for projektdeltagere med struktureret logbog. Standardafvigelse er angivet i parentes.

Da fremgangen på de enkelte færdighedsområder i kontrolgruppen og i logbogsgruppen også er meget ens, tyder det på, at de to gruppers skriftsproglige udvikling i løbet af et undervisningsforløb er meget ens. Dette resultat kan tolkes på (mindst) to måder. Man kan med rette sige, at det ikke har tilført logbogsgruppen en målbar forbedring at arbejde struktureret med egen læring i forhold til 'den almindelige' FVU-undervisning, som kontroldeltagerne blev tilbudt. Omvendt kan man

argumentere for, at arbejdet med den vigtige, men indimellem også besværlige og langsommelige udvikling af logbogsdeltagernes (med-)ansvar for egen læring ikke har sat deres udvikling af målbare færdigheder tilbage på kort sigt. Til gengæld må arbejdet med logbogen forventes at være et nyttigt - eller måske nødvendigt - led i deltagernes udvikling af de forskellige færdighedsområder på lang sigt.

SKRIVEPROJEKT	Førmåling	Eftermåling
Afkodning (n= 57)	12,56 (5,9)	13,51 (6,4)
Læseforståelse (n= 58)	31,26 (9,8)	34,34 (10,11)
Stavning (n=49)	27,22 (10,3)	28,92 (11,4)
Skrivning (n= 50)	6,92 (2,7)	8,84 (3,0)
Ordkendskab (n= 48)	15,96 (4,2)	16,02 (4,4)

Tabel 19. Gennemsnit for besvarelsene ved før- og eftermåling for deltagere i skriveprojektet. Standardafvigelse er angivet i parentes.

For skriveprojektets deltagere tegner der sig et lidt anderledes billede end for projektdeltagerne som helhed. Der er signifikant forskel på scoren før og efter undervisning på læseforståelse, stavning og skrivning, mens der ikke er signifikant forskel i afkodning og ordkendskab: afkodning ($t=1,58$; $df=56$; $p=0,120$), læseforståelse ($t=4,32$; $df=57$; $p<0,001$), stavning ($t=2,68$; $df=48$; $p=0,010$), skrivning ($t=5,1$; $df=49$; $p<0,001$), ordkendskab ($t=0,153$; $df=47$; $p=0,879$).

Det ser således ud til, at en målrettet skrivetræning giver en mere selektiv effekt og primært styrker deltagernes skrive- og stavfærdigheder. Desuden øges skrivegruppens samlede evne til at løse hverdagslignende læseopgaver, selvom de ikke har opnået en væsentlig forbedring af de tilsvarende basale færdigheder i løbet af undervisningsperioden. Sådanne resultater styrker antagelsen om, at udviklingen af funktionelle skriftsproglige færdigheder blandt voksne ikke nødvendigvis er betinget af en udvikling i basale færdigheder.

Er der forskel på fremgange i de tre projektgrupper?

Der var ikke forskel på de skriftsproglige mål blandt deltagere i de tre projektgrupper ved før-målingen. Derimod var der signifikant forskel på fremgangen i afkodning i de tre projektgrupper ($F: 4,731$, $df: 2$, $p=0,01$). Denne forskel skyldtes, at deltagere i skrivegruppen stort set ikke gik frem i afkodning.

Er der forskel på fremgange betinget af deltagernes forudsætningsniveau?

Når man vurderer effekten af undervisningen, må man hele tiden holde sig for øje, at projektdeltagerne har deltaget i projektet med meget forskellige færdigheder og derfor har modtaget undervisning på forskellige trin. Derfor kunne det være interessant at undersøge, om der var forskel på fremgangen på de enkelte mål for projektdeltagere placeret på forskellige trin.

Skriftsproglige færdigheder	df	F	Signifikansniveau
Afkodning	2	0,480	0,620
Læseforståelse	2	1,078	0,343
Stavning	2	3,633	0,029
Skrivning	2	0,303	0,740
Ordkendskab	2	0,542	0,583

Tabel 20. Signifikante forskelle i fremgange for de enkelte trin målt i log odds.

På de fleste områder er der ikke forskel på fremgangen blandt projektdeltagerne med forskellig trinplacering (se tabel 20). Kun i stavning er der en signifikant forskel på fremgangen, og en post hoc analyse afslører, at forskellen skyldes, at trin 1-deltagerne går mindre frem end trin 3-deltagerne, mens trin 2-deltagernes fremgang ligger mellem trin 1 og trin 3 uden at give signifikante forskelle. Resultatet tyder således på, at det er relativt svært at forbedre sine stavefærdigheder, når man er placeret på trin 1, og det stemmer godt overens med den formodning, man må have om, at afkodnings-vanskeligheder sætter begrænsninger for udvikling af effektive stavestrategier, der ligger over den mest basale lydlige stavning.

Fremgange i skriftsproglige færdigheder for deltagere med forskelligt modersmål

Det er relativt nyt, at så mange voksne med en fremmedsproget baggrund ønsker at deltage i voksenundervisning i læsning, stavning og skriftlig fremstilling. Projektdeltagere med andet modersmål end dansk havde signifikant lavere score på ordkendskab både ved før- og eftermålingen (førmåling: $F: 59,713$, $df: 1$ $p < 0,01$ og eftermåling: $F: 17,342$, $df: 1$ $p < 0,01$). Man kunne således formode, at eventuelle (dansk-)sproglige vanskeligheder ville sætte en begrænsning på to-sprogede deltagere udbytte af den særligt tilrettelagte undervisning i de to projektgrupper. Det kræver en god sprogbeherskelse at sætte ord på egne læreprocesser og at finde det rette sproglige udtryk i. f. t. tekstens målgruppe.

Derfor er det særlig interessant at se på den to-sprogede gruppes profil i forhold til profilen for dansksprogede deltagere. Vi kiggede først på trinplaceringen. Det er muligt at tilrettelægge et trin 1-forløb for tosprogede alene, og derfor kunne det være interessant at se, om de tosprogede projektdeltagere fordelte sig på dette trin, eller om deres færdigheder snarere berettigede dem til at gå på andre af FVU'ens fire successive trin.

Hovedparten af de to-sprogede projektdeltagere havde færdigheder svarende til trin 1 (80%), men det samme gjaldt for de dansksprogede projektdeltagere, hvor 78% havde færdigheder svarende til trin 1. Dermed var der ingen forskel på fordelingen af projektdeltagernes trinplacering, når man så trinplaceringen i forhold til deres sproglige baggrund, selv om årsagen til, at deltagernes færdigheder svarer til trin 1, ganske givet er forskellige.

Da de to projektbetingelser forudsætter, at man skal formulere sig skriftligt, er det relevant også at undersøge, om modersmålsbeherskelse har betydning for fremgangen i de tre projektbetingelser. Der er en signifikant forskel på fremgangen i stavning blandt henholdsvis dansksprogede og to-sprogede projektdeltagere ($F=5,7$; $p<0,05$). Projektdeltagere med to-sproget baggrund opnår en større fremgang i stavning end de dansksprogede deltagere, og resultaterne tyder på, at de to-sprogede projektdeltagere primært har vanskeligheder, der er betinget af deres sproglige baggrund, men ikke har så massive skriftsproglige vanskeligheder som de dansksprogede deltagere.

Ovennævnte resultater indikerer, at projektdeltagere med dansk og andetsproget modersmål har haft forskelligt udbytte af undervisningen. Derfor undersøges det, om deltagernes modersmål har betydning for udbyttet af de særligt tilrettelagte tilbud.

Der er forskel på fremgangen i skriftlig fremstilling i de tre projektgrupper ($F:4,265$, $df: 2$, $p<0,05$). Således gik dansksprogede deltagere mere frem i skrivning i skrivegruppen end i de to andre grupper. For de dansksprogede deltagere ses således en selektiv træningseffekt af den særligt tilrettelagte skriveundervisning.

Samme positive effekt af skriveundervisningen findes ikke for gruppen af to-sprogede deltagere ($F:0,590$, $df: 2$, $p=0,559$). Endvidere var der forskel på de to-sprogede deltageres fremgang i afkodning i de tre projektgrupper ($F:6,046$, $df: 2$, $p<0,01$). To-sprogede projektdeltagere i skrivegruppen gik således mindre frem i afkodning end i de to andre projektgrupper. Ovennævnte resultater indikerer, at deltagere med forskelligt modersmål ikke nødvendigvis har samme udbytte af at modtage et bestemt undervisningstilbud.

Ordblinde projektdeltagere

En af forskellene fra de tidligere læsekurser til det nye FVU-tilbud er, at voksne ordblinde tilbydes en særligt tilrettelagt undervisning på trin 1 i lighed med voksne med en fremmedsproget baggrund. Årsagen er, at de ordblinde ikke umiddelbart passer ind i tankerne bag de fire successive trin, hvor basale læsefærdigheder optrænes og suppleres med mere avancerede læseteknikker. Ordblindhed er defineret som afkodningsvanskeligheder betinget af et større eller mindre fonologisk svigt, hvilket ofte betyder livslange vanskeligheder med at læse ukendte ord. Det viser sig da også, at de ordblinde i dette projekt opnår en mindre forbedring af deres afkodningsfærdighed end de øvrige deltagere ($F: 6,864$, $df 1$, $p=0,01$). Denne forskel gør sig gældende i alle tre projektgrupper.

Der er forskel på fremgangen i afkodning for projektdeltagere, der ikke er ordblinde ($F: 5,202$, $df: 2$, $p<0,01$). Denne forskel består i, at projektdeltagere i skrivegruppen går mindre frem i afkodning end deltagere i de to andre grupper.

Deltagernes selvvaluerede læse-, stave- og skrivefærdigheder

Det er ikke tilstrækkeligt kun at undersøge faktiske fremgange. Effekten af et særligt tilrettelagt undervisningstilbud bør også vurderes på deltagernes egen oplevelse af undervisningseffekten. Derfor vurderede deltagerne deres egne færdigheder i at læse ukendte ord (afkodning), læseforståelse, stavning og skrivning ved før- og eftermålingen. De voksne angav deres færdigheder på en skala fra 'meget dårligt' til 'meget godt'. Denne skala blev omdannet til en skala fra 1 til 13.

Som det ses i tabel 21, vurderede projektdeltagerne ved førmålingen, at de var i besiddelse af middelmådige færdigheder i at afkode ukendte ord ($M = 6,81$, $SD = 3,15$). Ved eftermålingen angav projektdeltagerne i snit en lidt bedre ordlæsefærdighed ($M=7,54$, $SD=2,79$). Denne forskel i vurdering fra før- til eftermåling var dog ikke signifikant.

Projektdeltagerne vurderede egen læseforståelse ved førmåling til at være over middel og vurderede ligeledes en bedre læseforståelse ved eftermåling end ved førtest. Denne fremgang i selvvalueret læseforståelse var signifikant ($T = -2,36$, $df = 199$, $p < 0.05$).

Selvvaluerede skriftsproglige færdigheder	Antal deltagere	Gennemsnit	Standardafvigelse
Selvvaluerede ordlæsefærdigheder, førmåling	229	6,81	3,149
Selvvaluerede ordlæsefærdigheder, eftermåling	138	7,54	2,787
Selvvalueret læseforståelse, førmåling	234	7,94	2,619
Selvvalueret læseforståelse, eftermåling	142	8,45	2,494
Selvvalueret stavefærdighed, førmåling	233	5,59	2,521
Selvvalueret stavefærdighed, eftermåling	142	7,40	2,607
Selvvalueret skrivefærdighed, førmåling	232	5,62	2,501
Selvvalueret skrivefærdighed, eftermåling	140	7,44	2,376

Tabel 21. Deltagernes vurderinger af egne læse-, stave- og skrivefærdigheder ved før- og eftermålingen.

Projektgruppen vurderede endvidere, at deres stavefærdighed ved førmålingen var under middel ($M = 5,6$, $SD = 2,52$). Men ved eftermålingen oplevede projektdeltagerne tilsyneladende en stor forbedring; de vurderede i snit deres stavefærdighed til over middel ($M = 7,4$, $SD = 2,60$). Denne selvvaluerede fremgang i stavefærdighed var signifikant ($T = -4,69$, $df = 119$, $p < 0,01$).

Endelig vurderede projektgruppen, at deres skrivefærdighed inden undervisningsforløbet var under middel ($M = 5,62$, $SD = 2,5$). Ved eftermålingen vurderede gruppen imidlertid, at deres skrivefærdighed var over middel ($M = 7,44$, $SD = 2,38$). Denne fremgang i selvvaluering fra førmåling til eftermåling var signifikant ($T = -5,65$, $df = 117$, $p < 0,01$).

Er der effekt af træningsbetingelserne på de voksnes vurdering af egne færdigheder?

Projektdeltagerne oplevede således, at FVU-undervisningen havde en positiv effekt på deres færdigheder. Oplevelsen af fremgang kan være af stor betydning for deltagernes motivation til at fortsætte arbejdet med skriftsproget. Vi undersøgte derfor, om der var signifikante forskelle på selvvurderede færdigheder blandt de voksne i de tre betingelser ved før- og eftermåling. Der var ikke signifikant forskel på de tre gruppers vurdering af skriftsproglige færdigheder ved førmålingen. Dog viste analyserne en signifikant forskel på gruppernes selvvurderede fremgange i læseforståelse, stavning og skrivning. Post hoc tests (Scheffe) viste, at der var større fremgang i selvvurderede færdigheder i læseforståelse og stavning blandt kontrolgruppen end blandt skrivegruppen. ($F = 3,44$ $df = 2$ $p < 0,05$ og $F = 4,4$, $df = 2$ $p < 0,05$). Ligeledes var der en større fremgang i vurderingen af skrivefærdigheder blandt kontrolgruppen end blandt logbogsgruppen ($F = 3,29$ $df = 2$ $p < 0,05$).

Der var således en større fremgang i kontrolgruppens vurdering af egne færdigheder end i de to andre grupper. Dermed viste resultaterne en uoverensstemmelse mellem kontrolgruppens selvvurderede fremgang og gruppens faktiske fremgang i løbet af undervisningsperioden. Projektdeltagere i de to træningsbetingelser blev således bedre til at vurdere egne færdigheder gennem en undervisning, der havde til formål at fremme de voksnes bevidsthed om og styring og regulering af egne færdigheder.

Har de voksnes trinplacering betydning for deres selvvurdering?

Flere læseundersøgelser har vist en uoverensstemmelse mellem voksnes faktiske færdigheder og deres selvvurderede færdigheder. Vi ønskede derfor at undersøge, om projektdeltagernes forudsætningsniveau (angivet ved trinplacering) havde betydning for deres vurdering af egne færdigheder. Analyserne viste signifikante forskelle i selvvurderede færdigheder blandt deltagere på de forskellige FVU-trin (se bilag 2). Deltagere på trin 3 vurderede deres afkodning bedre end deltagere på trin 1 og trin 2 ved førmåling og bedre end trin 1 ved eftermåling. Trin 3-deltagere vurderede desuden deres læseforståelse ved eftermålingen bedre end deltagere på trin 1 og trin 2 og deres skrivning bedre end voksne på trin 1 ved førmålingen. Der var ikke signifikant forskel på deltagernes selvvurderede fremgange på de fire trin.

I denne undersøgelse var der således en tendens til, at projektdeltagere på de nedre trin vurderede egne færdigheder lavere end deltagere på de øvre trin. Det kan derfor tænkes, at deltagernes trinplacering har haft indflydelse på deres opfattelse af egne færdigheder.

Deltagernes selvrapportering: brug af skriftsprog i hverdagen

Vi ønskede at undersøge, om den særligt tilrettelagte undervisning havde en positiv effekt på projektdeltagernes brug af læsning og skrivning i hverdagen. På spørgsmål om brug af læsning i fritiden og på jobbet var der 6 svarkategorier (se tabel 22). På spørgsmål om brug af skrivning i fritiden og på jobbet var der fire svarkategorier.

Der var ikke signifikante forskelle på de tre projektgruppers brug af læsning og skrivning ved førmålingen; men der var signifikant forskel på brug af skrivning i fritiden for deltagerne i logbogsgruppen og skrivegruppen sammenlignet med kontrolgruppen ved eftermålingen. Halvdelen af de voksne i logbogsgruppen, men kun en tredjedel af kontrolgruppen angav at skrive et par gange om ugen eller hver dag ($\chi^2 = 10,07$, $df = 3$, $p < 0,05$). Præcis det samme var tilfældet for de voksne i skrivegruppen; ca. halvdelen angav at skrive et par gange om ugen eller hver dag i modsætning til kontrolgruppen, hvor dette kun var tilfældet for en tredjedel af de voksne ($\chi^2 = 13,24$, $df = 3$, $p < 0,05$). Resultaterne tyder på, at de særligt tilrettelagte undervisningsforløb med fokus på skrivning som et personligt redskab til at fastholde tanker og ideer har en positiv effekt på projektdeltagernes lyst til at anvende skrivning i hverdagen.

Selvrapporteret brug af skriftsprog i % af alle besvarede	Førmåling	Eftermåling
Brug af læsning i fritiden - næsten aldrig - 5 min hver dag - 15 min hver dag - 30 min hver dag - ca 1 time hver dag - mere end 1 time hver dag	9,8 6,4 20,4 28,1 19,1 16,2	9,7 6,0 18,7 36,6 17,2 11,9
Brug af læsning på jobbet - næsten aldrig - 5 min hver dag - 15 min hver dag - 30 min hver dag - ca 1 time hver dag - mere end 1 time hver dag	25,0 10,4 16,5 18,9 13,2 16,0	13,7 12,2 26,0 15,3 19,1 13,7
Brug af skrivning i fritiden - næsten aldrig - en gang i mellem - et par gange om ugen - hver dag	26,4 35,1 16,5 22,1	12,5 41,2 18,4 27,9
Brug af skrivning på jobbet - næsten aldrig - en gang i mellem - et par gange om ugen - hver dag	27,6 22,4 17,8 32,2	12,1 36,4 21,2 30,3

Tabel 22. Deltagernes angivelse af brug af læsning og skrivning i hverdagen ved før- og eftermålingen.

Udsagn fra deltagerne om projektundervisningen

I det følgende afsnit gennemgås data fra undersøgelsen, som kan bidrage til at belyse forhold vedrørende projektundervisningens indhold og form. Først beskrives projektdeltagernes mål med at deltage i undervisningen. Dernæst gennemgås projektdeltagernes vurdering af rammerne for undervisningen, undervisningens indhold og deres udbytte af denne.

Deltagernes motivation for at deltage i den forberedende voksenundervisning

Projektdeltagerne besvarede nogle spørgsmål om deres bevæggrunde til at melde sig til FVU og deres forventninger til udbyttet af FVU. Deltagernes svar på de tre spørgsmål, der skulle afdække deres begrundelse for at deltage i FVU, blev kodet i 4 kategorier:

- specifikke skriftsproglige mål (fx bedre til at stave fremmedord)
- diffuse overordnede skriftsproglige mål (fx bedre til at læse og stave)
- inaktive svar (kommunen har sendt mig)
- generel forbedring (fx have det bedre med mig selv).

En analyse viste, at der ikke var signifikant forskel på andelen af deltagere med specifikke skriftsproglige eller personlige ønsker i de tre projektgrupper. Hovedparten af de voksne i alle tre projektgrupper besvarede spørgsmålene med diffuse overordnede kommentarer eller ønsker.

Deltagernes forventninger til FVU-undervisningen	Gruppetilhørsforhold		
	Logbogsgruppe	Skrivegruppe	Kontrolgruppe
Årsag til deltagelse (i %)			
Specifikke skriftsproglige mål	7	10, 6	9
Diffuse skriftsproglige mål	84	78	83
Inaktivt svar	2	3	7
Generel forbedring	6	11	2
Forventet skriftsprogligt udbytte (i %)			
Specifikke skriftsproglige mål	12	6	13
Diffuse skriftsproglige mål	71	66	68
Inaktivt svar	1	9	2
Generel forbedring	15	19	9
Forventet personligt udbytte (i %)			
Specifikke mål	20	17	5
Diffuse mål	47	41	52
Inaktivt svar	1	6	2
Generel forbedring	31	31	10

Tabel 23. De voksnes angivelse af årsager til og forventet udbytte af deltagelse i FVU.

Deltagernes vurdering af rammer og indhold i den forberedende voksenundervisning

Trinplaceringsproceduren

Vi vurderede, at det kunne være af betydning for projektdeltagernes motivation og lyst til at arbejde med læsning og skrivning i projektperioden, at de havde indsigt i egne stærke og svage sider. Derfor blev de voksne spurgt, om de havde fået afdækket deres skriftsproglige profil ved undervisningens start. Følgende informationer er baseret på deltagerbesvarelser af det spørgeskema, der blev udleveret ved eftermålingen.

Hovedparten af de voksne oplyste, at de havde fået afdækket deres skriftsproglige profil før undervisningens start. Der var dog godt en fjerdedel af deltagerne, der enten ikke havde fået afdækket deres færdigheder før undervisningen eller ikke var klar over, at en sådan afdækning havde fundet sted. Denne andel var den samme for alle tre projektbetingelser.

Som det ses i tabel 24, var en relativt stor andel af de voksne (ca. 40 % af deltagerne) overraskede over resultatet af afdækningen af deres læse-, stave- og skrivefærdigheder. Det var ikke forskel på andelen af deltagere, der blev overraskede over resultatet af testningen i de tre projektgruppe. Resultatet svarer til, hvad der er rapporteret i andre danske og udenlandske undersøgelser af voksnes oplevelse af egne færdigheder. I disse undersøgelser tenderer en relativt stor andel af voksne svage læsere til at overvurdere egne færdigheder. Det samme er tilfældet i denne undersøgelse. Projektdeltagerne vurderede, at de var bedre til at læse, end afdækningen af de faktiske læsefærdigheder afslørede.

I % af besvarede spørgeskemaer ved posttest	Gruppetilhørsforhold		
	Logbogs-gruppe	Skrivegruppe	Kontrol-gruppe
Afdækning af skriftsproglig profil før undervisning			
Ja	72	74	76
Nej	28	26	24
Overraskede din færdighedsprofil?			
Ja	40	32	46
Nej	60	68	64
Diskussion af trinplacering med underviser			
Ja	76	79	69
Nej	24	21	31
Enig i trinplacering			
Ja	86	93	77
Nej	14	7	23
Diskussion af undervisningsplan			
Ja	60	59	47
Nej	40	41	53

Tabel 24. Deltagernes opfattelse af den indledende afklaring af trinplacering og færdigheder.

De fleste projektdeltagere oplyste, at de havde diskuteret deres trinplacering med en underviser (se tabel 24); men mellem 20 og 33 % af de voksne oplyste, at de ikke havde diskuteret trinplaceringen med en underviser. De fleste projektdeltagere var enige med underviseren i deres trinplacering. Der var dog en tendens til, at de voksne i kontrolgruppen var mere utilfredse med deres trinplacering end voksne i de to andre grupper.

Deltagervurderinger af undervisningens indhold

Projektdeltagerne angav deres tilfredshed med forskellige forhold ved projektundervisningen på en skala, der gik fra 'ikke særlig tit' til 'altid'. Denne skala blev omsat til en 13-trinsskala i data-analyserne, og eventuelle forskelle i deltagernes vurdering i de tre projektgrupper blev undersøgt i en række analyser.

I % af besvarede spørgeskemaer ved eftermåling	Gennemsnitlig vurdering (M) og standardafvigelse i parentes (SD)
Deltagerbevidsthed om opgavers formål (max 13)	8,74 (2,81)
Deltagervurdering af opgavers relevans (max 13)	9,04 (2,64)
Deltagervurdering af udbytte i læsning/skrivning (max 13)	8,68 (2,81)
Deltagervurdering af eget udbytte af undervisningen i hverdagsopgaver (max 13)	8,63 (2,65)
Deltagervurdering af egen elevrolle (max 13)	9,19 (2,84)
Deltagervurdering af prøveopførsel (max 13)	7,63 (3,33)
Deltagervurdering af bed om hjælp (max 13)	9,09 (2,75)
Deltagervurdering af trivsel på holdet (max 13)	10,77 (2,22)
Deltagervurdering af hjemmeaktivitet (max 13)	7,29 (3,28)

Tabel 25. Deltagernes vurdering af række forhold ved FVU-undervisningens indhold og form.

Projektdeltagernes vurdering af de forskellige forhold ved undervisningen viste tendens til at ligge lidt over middel - med trivsel på holdet som den eneste undtagelse (se tabel 25). Projektdeltagerne var generelt meget tilfredse med deres holdkammerater og trivedes på holdet. Endelig er det værd at bemærke, at deltagernes vurdering af deres eget hjemmearbejde fik den laveste vurdering af alle. Dette svarer til undervisernes rapportering om deres deltageres hjemmearbejde. Udsagnene peger på, at der ikke blev arbejdet meget med læse-, stave- og skriveopgaver uden for undervisningen.

Analyserne afslørede kun en enkelt forskel mellem de tre projektgrupper. Projektdeltagernes oplevelse af opgavernes relevans (interesse) var signifikant forskellig i de tre grupper ($F = 3,68$, $df = 2$ $p < 0,05$). Post hoc analyser viste, at kontrolgruppen i signifikant højere grad end logbogsgruppen angav, at de arbejdede med opgaver, der interesserede dem.

Effekt af deltagelse i FVU på de voksnes uddannelses- og jobsituation

Ved eftermålingen besvarede projektdeltagerne en række spørgsmål om deres uddannelses- og jobsituation (se tabel 26). Formålet var at undersøge, om de særligt tilrettelagte metakognitive undervisningsforløb havde betydning for deltagernes uddannelses- og jobønsker. Analyserne afslørede ingen signifikante gruppeforskelle. Kun ganske få af de voksne havde startet ny uddannelse i løbet af projektforsløbet; men godt halvdelen af de voksne gjorde sig overvejelser om at tage en uddannelse. Samme tendens gjorde sig gældende for projektdeltagernes arbejdssituation. Kun meget få af de voksne havde fået et nyt job i løbet af projektforsløbet; men hovedparten af de voksne overvejede at søge eller skifte job. Ca. to tredjedele af projektdeltagerne havde planer om at fortsætte med FVU.

I % af besvarede spørgeskemaer ved eftermåling	Gruppetilhørsforhold		
	Logbogsgruppe	Skrivegruppe	Kontrolgruppe
Påbegyndt uddannelse i løbet af FVU?			
Ja	13	14	23
Nej	87	86	77
Overvejer du at tage en uddannelse?			
Ja	57	64	79
Nej	43	36	21
Har du fået et nyt job i løbet af FVU?			
Ja	8	5	3
Nej	92	95	97
Overvejer du at skifte eller søge nyt job?			
Ja	26	35	32
Nej	73	65	68
Vil du fortsætte FVU?			
Ja	59	76	58
Nej	41	24	42

Tabel 26. Deltagernes uddannelses- og jobplaner efter endt undervisningsforløb.

Udsagn fra underviserne om projektundervisningen

Underviserne i de tre projektgrupper besvarede et spørgeskema, der skulle belyse en række forhold af relevans for projektundervisningens struktur, indhold og form. Undersøgelserne er kvalitative, da der deltog meget få undervisere i projektet. I alt 25 undervisere indledte projektet, og heraf fuldendte de 18 undervisere projektet.

I det følgende gives en beskrivelse af projektundervisernes erfaringer med og holdninger til de fire overordnede emner i spørgeskemaet:

- Undervisernes bemærkninger til trinplaceringen.
- Undervisernes bemærkninger til undervisningens indhold og form.
- Undervisernes refleksioner over deltagernes arbejdsindsats.
- Undervisernes vurdering af deltagernes fremgange.

Undervisernes bemærkninger til trinplaceringen

En del projektundervisere bemærkede, at den indledende afdækning af deltagernes færdigheder (som svarer til Undervisningsministeriets trinplaceringsvejledning) var meget tidskrævende, og at der skulle afdækkes for mange færdighedsområder for den enkelte deltager. Tilsyneladende var der usikkerhed om, hvad afdækningen egentlig skulle anvendes til.

En del projektundervisere oplyste, at de ikke havde drøftet trinplacering og undervisningsplan med den enkelte deltager. Nogle fortalte, at de havde informeret (fortalt) deltagerne om deres trinplacering og havde gjort rede for, hvilke særlige behov de havde. Andre deltagere var blot blevet oplyst om det trin, de skulle undervises på. I projektmaterialet var der ikke mange tegn på, at den enkelte projektdeltager blev inddraget i planlægningen af det undervisningstilbud, han eller hun skulle modtage, eller at der blev afsat tid til at diskutere projektdeltagerens mål med at deltage i undervisningen eller deltagerens særlige undervisningsbehov.

'Det var nærmere som information end diskussion.'

'Ej diskuteret trinplacering med kursister – kursisterne var tilfredse med trinplaceringen'

'Jeg har orienteret dem om jeres trinplacering af 25. september 2002.'

'Jeg har ikke testet dem, men forklaret dem, hvorfor de skulle gå på dette trin.'

'Der var ikke individuelle planer.'

Samlæste hold

En del projektundervisere oplevede de mange samlæste hold som kontraindiceret til trinplaceringen, hvilket ikke fremmede motivationen til at gøre meget ud af den indledende afdækning og den efterfølgende diskussion af individuelle undervisningsplaner. Projektunderviserne følte et stort tidspres, som påvirkede deres motivation til at anvende meget tid på trinplacering og udarbejdelse af individuelle undervisningsplaner.

'Med flere trin på holdet – og meget individuel undervisning – er det svært at navigere i kaos.'

'samlæsning af 2 niveauer er svært – specielt når der er løbende optag – mange hensyn på samme tid.'

FVU-deltageres skriftsproglige profil

Stort set alle projektundervisere bemærkede, at der var en stor overvægt af meget svage deltagere i projektundervisningen, hvilket betød, at undervisningen indeholdt en massiv overvægt af deltagere på trin 1. Det gav problemer i den daglige undervisning, og for underviserne i de to træningsbetingelser gav det ekstra store vanskeligheder, da projektdeltagernes forudsætninger for at bruge skriftsproget til at sætte ord på deres oplevelser og holdninger var ringe.

Mange projektundervisere anførte, at deres to-sprogede deltagere havde ringe (skrift)sproglige forudsætninger for at deltage i projektet. Projektunderviserne oplyste tillige, at de to-sprogede projektdeltagere ikke var opmærksomme på graden af egne vanskeligheder med skriftsproget og derfor blev meget overraskede over deres trinplacering.

'De fleste indvandrerkursister var meget overraskede over deres lave trinplacering. Selv om 2 af deltagerne har bestået trin 2-prøven andetsteds, er de stadig på trin 1 pga. afkodningen.'

'At to-sprogede personer, der havde bestået trin 2, scorede til trin 1 eller derunder.'

'At man som FVU-lærer har et forklaringsproblem overfor to-sprogede kursister. De passer ikke ind i trin-systemet.'

Undervisernes bemærkninger til undervisningens indhold og form

Projektunderviserne oplyste, at der gik meget tid i projektundervisningen med at forklare, hvad opgaverne gik ud på, og med at motivere deltagerne til at tage fat på de opgaver og aktiviteter, der krævede en selvstændig indsats. Projektdeltagerne var tilsyneladende meget forsigtige med at deltage i nye aktiviteter. Mange års dårlige erfaringer og skolenederlag blokerede tilsyneladende for selvstændige initiativer og gjorde projektdeltagerne passive i undervisningssituationen. Det tog tid at ændre på disse holdninger til at lære nyt.

'der har været stor modstand – det har virket blokerende.'

'For nogle er det en meget lang og sej proces pga de psykiske barrierer eller erfaringer fra fortiden vil gerne, men det gør ondt.'

'Jeg har tilpasset opgaverne til at de fleste er trin 1'ere og skrivevante. Over halvdelen af deltagerne gav ikke udtryk for specielle interesser.'

'Vi snakkede meget om det hver gang ud fra materialet – brugt MEGET tid på at diskutere.'

'Starten var hård, og jeg skulle hele tiden bevise eller argumentere for at det vi lavede var godt. Senere da noget var blevet nærmest rutinepræget vidste kursisterne godt hvorfor de lavede hvad.'

'de er autoritetstro og arbejder med det læreren foreslår.'

Nogle projektundervisere udviklede tilsyneladende bevidsthed om deres egen undervisningspraksis gennem arbejdet med de voksne. De oplevede et behov for at tænke mere over deres forklaringer og opgaveinstruktioner.

'...en stadig øvelse at begrunde sit opgavevalg godt nok'

'Logbogsarbejdet hjælper meget, men jeg skal øve mig mere for at få det til at virke. Hvorfor spørger I ikke hvilke udviklingsprocesser i min undervisning forsøget har sat i gang? Jeg fortsætter med at bruge materialet, det er som om jeg lige er blevet dus med det efter at have prøvet igennem 2 hold.'

Undervisernes refleksioner over deltagernes indsats i undervisningen

En helt central problemstilling i forbindelse med projektundervisningen var tilsyneladende de voksnes fremmøde. Alle undervisere berettede om store problemer med at få projektundervisningen til fungere på grund af de voksne meget svingende fremmøde. Projektunderviserne bemærkede, at de voksne, der fulgte undervisningen og havde arbejdet med opgaverne hjemme, også så ud til at udvikle deres færdigheder; mens voksne med svingende fremmøde tilsyneladende ikke flyttede sig.

Desværre var der ikke i undersøgelsen adgang til oplysninger om deltagernes fremmøde. Det er derfor ikke muligt at validere undervisernes fornemmelse af en sammenhæng mellem fremmøde og fremgang. Det har heller været ikke muligt at undersøge, om fremmødet var ens i de tre projektgrupper.

'For nogle rykker det meget = dem der har tid til at lave noget hjemme. For andre er vejen meget lang. Det er et aftenhold = folk i arbejde. Mange lavede kun noget på VUC'

'Med nogles ja! (fremgang) Med andres nej! Den individuelle form kræver meget selvdisciplin – det har nogle kursister ikke haft.'

'De tog pænt i mod opgaverne, men kun den gruppe som havde de bedste forkundskaber viste reelt interesse for stoffet.'

'De har været meget glade og meget motiverede og synes også de er blevet bedre.'

'De har gjort deres bedste. Der har stort set altid været en god stemning på holdet. Flere kursister har støttet hinanden undervejs.'

'Flere skriver stadigvæk dagbog, skriver historier for morskabs skyld, bruger mindmaps.'

Det var tilsyneladende vanskeligt for projektunderviserne at planlægge længerevarende undervisningsforløb og gennemføre undervisningen i mindre grupper, fordi de voksne var så uregelmæssige i deres fremmøde. Gruppearbejder kunne ikke afsluttes, fordi grupperne ikke var fuldtallige, eller fordi flere af deltagerne ikke havde arbejdet videre med opgaverne hjemme. Denne problemstilling ramte deltagere og undervisere i skriveprojektet, da undervisningen var baseret på en del arbejde i responsgrupper. I logbogsgruppen udgjorde det svingende fremmøde et mere individuelt problem, fordi de mange afbrydelser vanskeliggjorde den enkelte deltagers bevidsthed om egne læreprocesser.

'Der er som sædvanligt mange syge, hvilket gør, at det er svært at få kontinuitet i undervisningen.'

'Realistisk set kniber det med overskud til at få bøgerne op af tasken derhjemme. Enkelte har nydt at skrive, andre har gjort det af pligt eller undladt/glemt/ikke nået. Atter andre har droppet at nå det.'

'(hjemmearbejde) – det har været meget svingende fra kursist til kursist. Det er en af de ting, der også gør forløbet problematisk ind i mellem.'

'Holdet har været meget turbulent. Nogle kursister har været meget fraværende – andre haft andre timer på FVU-timernes tidspunkt.'

Tilsyneladende oplevede projektdeltagerne, at forskellige omstændigheder i deres hverdag forhindrede dem i at deltage i undervisningen, eller også oplevede deltagerne ikke, at deres deltagelse var forpligtende eller nødvendig i en sådan grad, at de regelmæssigt mødte op til undervisningen. Nogle projektundervisere påpegede endvidere, at undervisningsstedet heller ikke signalerede, at FVU er særlig kvalificerende eller statusgivende i deres skemalægning og vejledning af de voksne.

Undervisernes vurderinger af deltagerfremgange

Underviserne i skriveprojektet mente at spore fremgange blandt de voksne. Dette sås især på projektdeltagernes bevidsthed om skriveprocessen og interesse for at skrive i hverdagen.

Underviserne vurderede således, at skriveundervisningen var en succes. De var mere usikre på, om de voksne havde udviklet deres læsefærdigheder tilstrækkeligt. Projektundervisernes subjektive vurdering svarer således til de dansksprogede deltageres faktiske fremgange i løbet af projektperioden.

Også underviserne i logbogsprojektet oplevede, at nogle af de voksne havde udviklet deres bevidsthed om egen læring; men flere undervisere understregede, at det primært drejede sig om de voksne, der aktivt havde arbejdet med logbogen.

'Alle havde det mål, at de ville bestå eksamen efter 60 timer. Det kostede meget overbevisning, at det var en god ide at tage udgangspunkt i det skriftlige. De ville have kasseformede opgaver med løsninger ved hånden... men det var kun i starten.'

'I hvert fald mere opmærksomme på egne stærke og svage sider.'

'De er i hvert fald blevet mere opmærksomme på forskellige strategier – men at blive bedre er jo ens eget arbejde!'

'Dette har været et atypisk forløb under åbent VUC med 20 tilmeldte kursister. Mange holdt dog op. De magtede ikke at tage ansvar for egen læring, men mange har fået større selvværd.'

'De har i hvert fald fået større bevidsthed om skrivning. Læsning er jeg i tvivl om. Jeg tror, de har fået mere lyst til at skrive – med større hjemmearbejdsindsats var det blevet endnu bedre.'

'Helt klart. De har fået en interesse for skrivning. Jeg mener, de er blevet rigtig gode til at gribe en skriveopgave an. Med læsning er jeg i tvivl – jeg ved det ikke.'

'Det har været hårdt, men jeg tror på forløbet og at det er sådanne opgaver, der rykker ved kursisterne.'

Undervisernes vurdering af arbejdet med skrivematerialet

I det følgende afsnit beskrives projektundervisernes holdninger til og erfaringer med skrivearbejdet, som disse fremstår gennem undervisernes udfyldninger af dagbogssiderne. De deltagende undervisere i skriveprojektet udtrykte som helhed stor tilfredshed med skrivematerialets emner og de aktiviteter, deltagerne skulle arbejde med inden for hvert emne. Hver projektunderviser og dermed også de voksne på holdet havde dog deres præferencer for bestemte emner, ligesom hver enkelt også syntes mindre godt om enkelte emner. Emnet om sygdom er et godt eksempel på et skriveemne, der fik sindene i kog, og som enkelte undervisere syntes vældig godt om, mens andre mente, at det gik for tæt på.

Selv om underviserne som helhed udtrykte tilfredshed med skriveaktiviteterne og oplevede, at projektdeltagerne gjorde fremskridt, var der dog en række problemer med implementeringen af skriveundervisningen, som gik igen for stort set alle projektundervisere. I det følgende gøres der rede for disse problemstillinger:

- Sammensætning af responsgrupper
- Deltagernes holdning til og ansvar for responsgrupperne
- Deltagernes holdning til færdiggørelsen af skrivearbejder
- Deltagernes ansvarlighed over for egen læring

Sammensætning af responsgrupper

En del undervisere reflekterede over forskellige problemstillinger i forbindelse med sammensætning af responsgrupperne. Hvis responsgrupperne blev sammensat af voksne på samme færdighedsniveau, var det usandsynligt, at grupper bestående af svage voksne kunne lære tilstrækkeligt af hinandens tekster. Bestod grupperne derimod af voksne på forskelligt færdighedsniveau, var udfordringen ikke tilstrækkelig stor for de relativt velfungerende voksne.

'Deltagerne blev meget opslugt af at skrive om motion, så det var lidt vanskeligt at vende tilbage til skrivning af en besked. Der er meget stor forskel på de opgaver, kursisterne laver, hvorfor de skulle have været sat sammen i grupper efter, hvem der kan give hinanden noget i stedet for, hvem der har lavet opgaven hjemme.'

'Aktiveringen af baggrundsviden og forslag til løsning af problemet gik ikke helt som forventet. Det blev mest til en erfaringsudveksling og lidt sladderagtige historier om støjende og irriterende naboer. Vi forsøgte dog at gruppere forslagene efter emner.'

Deltagernes holdning til og ansvar over for responsgrupperne

Mange projektundervisere skrev, at deltagerne ikke ønskede, at andre voksne skulle læse og kommentere deres tekster (give respons). Kun underviseren måtte se og kommentere deres tekster.

Selve processen med at vænne de voksne til at have tillid til egen skriveformåen og være trygge nok til at lade andre læse deres tekster tog tid. Mange projektundervisere løste problemet ved at lade de voksne selv læse deres egne tekster højt, så andre ikke kunne se deres stavfejl. Mange af de voksne havde tillige besvær med rollen som kritiker og var generelt for positive i deres respons.

'Allerede anden gang viste det sig, at kursisterne havde mange lig i lasten. Det blev følelsesmæssigt meget kompliceret. Her viste situationen, at mange aldrig havde skrevet og forholdt sig til det skrevne men bare gemt sig bag opgaveløsning af meget konkrete opgaver.'

'Kursisterne 'stod af' da det gik op for dem at de skulle vise deres arbejde til andre end læreren.'

'Var rigtig glade for den parvise respons. Kursisterne var meget nervøse for opgaven men efter de havde brugt tid på den var de overrasket over hvilket godt resultat og hvilken god tekst der kunne komme ud af den øvelse.'

'Der var igen stor usikkerhed blandt kursisterne, da de skulle ud at give respons. Det måtte snart være lærerens tur til bare at rette. Armen blev vredet om på ryggen, og det blev en stor succes. De var meget tilfredse med resultatet. Da grupperne mødtes var der stor interesse for at vise de færdige produkter.'

'Jeg forsøgte at få de personer, der havde lavet opgaven til parvis at diskutere opgaven. Det med at give konstruktiv kritik gik ikke særlig godt. Kursisternes kritik var 'alt for positiv', så den kunne ikke bruges til ret meget.'

Et helt centralt problem i forbindelse med responsgrupperne var som tidligere nævnt de voksnes svingende fremmøde og hjemmearbejde. Underviserne berettede, at det var svært for responsgrupperne at fungere, når flere af gruppemedlemmerne enten ikke mødte op eller ikke havde nået at arbejde med opgaverne hjemme. Det skabte frustration og forsinkelser i arbejdsprocesserne.

Generelt oplyste underviserne, at de voksne ikke arbejdede med skriveopgaverne hjemme. Underviserne oplevede, at de voksne, der arbejdede med opgaverne hjemme, udviklede sig meget, hvorimod de andre deltagere kun udviklede sig lidt.

'Det er vanskeligt at kalde projektet samlet – når virkeligheden er sådan, at flere af kursisterne møder 'på skift'.'

'Processen er meget tidskrævende'

'Det var lidt kaotisk, da nogle havde skrevet en længere anmeldelse hjemme, hvorfor de gik sammen to og to for at komme med forslag til forbedringer. Andre gik først i gang med opgaven, da de havde glemt alt om hjemmearbejde.'

'Spredning og fravær samt manglende tid til hjemmearbejdet, der af nogle opfattes som et åg, vanskeliggør et nogenlunde homogent uv-forløb.'

Deltagernes holdning til færdiggørelsen af skriveopgaverne

Et helt centralt element i et procesorienteret skrivearbejde er, at den enkelte arbejder med sine tekster i flere faser, hvor der fokuseres på forskellige aspekter af tekstudformning (fx disponering og vidensindsamling, at få ord på tankerne, at få letlæselig og korrekt form på teksten).

Projektunderviserne oplyste, at deltagerne var uvante med disse processer i skrivearbejdet og følte, at når de havde udformet teksten én gang og havde fået respons på den, så var den opgave færdig. De havde tilsyneladende ingen erfaring med, at et arbejde kunne forbedres gennem yderligere bearbejdning af teksten. Det voldte irritation, og mange deltagere manglede motivation til at forbedre deres tekster.

'Kursisterne har stadigvæk svært ved at acceptere, at teksten ikke er færdig, når 'sidste punktum' er sat. Redigeringsfasen volder dem stadig problemer, og mange bliver irriterede.

'Usikkerhed over at skulle arbejde så grundigt med hver tekst og kravet om at skulle skrive et endeligt produkt efter de sidste rettelser – det var ingen vant til!'

'For mange begynder skrivningen af opgaven før oplægget er gennemdiskuteret – og opdager (for sent) at det var en mere bunden opgave end de troede. Nogle kursister har så svært ved at forstå samtalen og mine beskeder, at de ikke kan gå i gang.'

'Kursisterne er forvirrede over ikke at kunne skelne mellem opgavetyperne. De forventer også at få alt rettet – tror ikke de nogensinde lærer det, hvis ALT ikke rettes.'

'Meget ivrige, men meget lidt selvkritiske: vil hellere skrive en hel side dårlig dansk end en kvart side, de gennemanalyserer og redigerer.'

'Deltagerne mener overvejende, at de er blevet bedre til at få ideer, og at de er blevet mere opmærksomme på den skriftlige fremstilling. Der blev produceret nogle små gode tekster. Opgaverne var mere overkommelige end tidligere.'

'Idemylder sætter tanker i gang. Gruppering af stikord er en god indledning til bevidstgørelse af fokus. Der blev skrevet veldisponerede tekster. Sjovt at opleve, hvordan skemaer giver overblik.'

'Da der blev rettet stavfejl var der en kursist der fortalte at den måde hun havde lært at stave på var at sidde foran computeren og skrive hver dag i et år. Denne udtalelse blev konsekvensen for undervisningsplanen – vi fortsætter med at skrive.'

Deltagernes ansvarlighed over for egen læring

Projektunderviserne oplyste, at projektdeltagerne var uvante med at tage ansvar for egen læring. De ventede på, at projektunderviseren skulle sætte dem i gang med opgaverne og 'rette' dem.

Deltagerne var tilsyneladende ikke i særlig grad opmærksomme på, hvad de havde behov for at lære, og hvordan de skulle bær sig ad med at lære.

Mange projektundervisere udtrykte dog, at deltagerne undervejs i processen oplevede glæden ved, at deres tekster forbedredes gennem bearbejdningsprocesserne, og de blev også bedre til at forberede selve udformningen af teksten.

'Stor frustration fra starten: vi ser ikke/sjældent fjernsyn.'

'Kursisterne er enormt engagerede i skriveprocessen. De er gode til at give input så alle kan gå videre med arbejdet. De er begyndt at argumentere mere. Sideløbende, og det gælder næsten hver gang, er der diskussion om læring – og det bliver altid startet af eleverne selv.'

'Er begyndt at bearbejde hinandens hjemmeopgaver i minutterne inden læreren kommer.'

Undervisernes vurdering af arbejdet med logbogen

I det følgende afsnit beskrives projektundervisernes holdninger til og erfaringer med logbogsarbejdet, som disse fremstår gennem undervisernes udfyldninger af dagbogssiderne. Der var generelt større uenighed blandt de deltagende undervisere om arbejdet med logbogen, end tilfældet var for underviserne i skriveprojektet. I det følgende gøres rede for følgende problemstillinger:

- Underviser- og deltagerreaktioner på arbejdet med logbogen
- Hvilket formål har den løbende evaluering?
- Er bevidsthed om egen læring et undervisningselement?

Underviser- og deltagerreaktioner på arbejdet med logbogen

Lærerlogbøgerne afslørede megen uvilje mod logbogsskrivningen både fra deltagerside og lærerside. Projektunderviserne var generelt længe om at introducere logbogsarbejdet. Flere skrev, at de ikke havde gjort dette grundigt nok. Mange af projektdeltagerne forstod tilsyneladende ikke formålet med logbogsskrivningen. Således skrev mange projektdeltagere automatisk det samme hver undervisningsgang, indtil underviseren tog fat om problemet og diskutererede dette med dem. Nogle undervisere havde tilsyneladende ikke set logbogsarbejdet som en udviklingsproces, hvor der til stadighed skal diskuteres og motiveres.

'De har svært ved at huske, hvad de har lavet, hvis de har 'glemt' at føre den'.

'Vi bruger meget tid på logbøgerne. Nogle skal nærmest tvinges'

'Spørgsmål: hvilke forhold ved denne undervisningsgang har du været utilfreds med?

Svar: deltagernes modvilje mod logbogsskrivningen. De fleste havde ikke lyst til at skrive og kunne ikke se formålet med det.'

'1. Fokusopgave: 90 % af deltagerne var meget negative.'

'Nogle er kommet særdeles godt i gang og giver udtryk for at det er en rigtig god ide. De er glade for materialet.'

'Nogle sukker dybt (dem har jeg talt med. De når ikke deres mål, da de har travlt på arbejde. De giver frustrationer.) – andre skriver gerne.'

'Meget få skrev logbog. En enkelt sagde, at hvis de også skulle skrive logbog næste år, ville vedkommende ikke deltage. Uheldigt.'

Hvilket formål har den løbende evaluering?

En del projektundervisere havde tilsyneladende ikke erfaring med at foretage en løbende evaluering af undervisningen. Flere udtrykte således overraskelse over, at deltagerne manglede bevidsthed og sprog til at beskrive forhold omkring læreprocesser.

Underviserne virkede usikre på, hvordan de skulle forholde sig til (reagere på) deltageres besvarelser: måtte de overhovedet se deltageres kommentarer i logbogen? Hvordan skulle de reagere på disse kommentarer (især de mere negative kommentarer)? Underviserne virkede usikre på, hvordan de skulle coache deltagerne i deres bevidsthedsproces, og hvor meget de skulle involveres i processen. Det var svært for mange undervisere at takle deltageres modstand, mens andre undervisere oplevede de voksnes gryende bevidsthed om egen læring som noget positivt.

'Nogle er ved at blive bevidste om, hvad de skal svare, at 'hjemmearbejdet' er deres 'eget' ansvar.'

'Stort rettearbejde – hvordan får jeg afleveret opgaverne igen med gode relevante kommentarer m.m.?'

'Vi talte om logbogens stærke side – nemlig SELV at blive bevidst om læring og hvornår jeg lærer.'

'Over halvdelen skrev det samme som gangen før.'

'Stor forundring. De skrev uopfordret logbog. Det er jo der, vi skal hen. Herligt'

'Godt at få lavet de individuelle aftaler. De, der skriver, er glade for at blive fastholdt i opmærksomheden.'

'Nogle checker om det er væsentlige opgaver for dem, der indgår i fællesarbejdet.'

Er bevidsthed om egen læring et undervisningselement?

Det var et gennemgående træk i projektundervisernes kommentarer, at logbogsarbejdet fyldte meget. De virkede overraskede over dette, som om de voksnes arbejde med egen læring ikke var en 'ægte' del af undervisningen. Såvel undervisere som deltagere var meget fagligt fokuserede – måske på grund af prøverne, som de brugte en del tid på at arbejde med i undervisningen. Der var tilsyneladende ikke megen bevidsthed om betydningen af ansvar for egen læring og bevidsthed om læreprocesser hverken blandt undervisere eller deltagere. I det mindste så det ikke ud til, at

aktørerne i projektperioden var tilstrækkeligt opmærksomme på, hvordan man arbejdede med læreprocesser og udvikling af bevidsthed om egen læring.

'Jeg 'punkede' flere til at beslutte sig for at gøre 'noget' til næste gang – og det virkede -> de blev glade for at skrive. Det er lettere at starte med at sætte sig et mål. De er ikke gode til at reflektere over dagens arbejde – der skal hjælp til!!'

'De tog godt imod den (logbogen). Oplevede det var svært at formulere mål for arbejdet med at skrive og læse til næste gang tilstrækkeligt præcist. Det tager lang tid.'

'Evalueringen (= logbogen)har fyldt for meget. Den sidste halvdel er forløbet tilfredsstillende.'

'deltagerbevidsthed om opgavers formål - Det var ikke noget, de selv fandt frem til. Der skulle arbejdes med metabevindstshed.'

'Der skal strammes op. Nogle begynder mekanisk at skrive det samme.'

'I dag oplevede jeg, at et par trin 1 mente, det var det samme igen og igen. Vi fik en snak om HVORFOR og HVORDAN, de har arbejdet med stoffet denne gang.'

'Det skrider med større skrivelyst for dem der deltager.'

'Den blev glemt – men flere lovede at skrive hjemme.'

Deltagernes besvarelser af dagbogssiderne i logbogsprojektet

De voksne i logbogsprojektet arbejdede med deres bevidsthed om egen læring gennem udfyldning af dagbogssider og fokusopgaver i FVU-logbogen. Efter hver undervisningsgang skulle de voksne tænke over en række spørgsmål i forbindelse med afviklingen af undervisningen og deres videre arbejde med opgaver og aktiviteter hjemme og notere svarene på dagbogssiderne i logbogen.

Følgende beskrivelse er baseret på udsagn fra de logbøger, som projektgruppen har haft adgang til.

Det generelle indtryk fra logbogsudfyldningerne var, at fokus i undervisningen var på udvikling af læse-, stave- og skrivefærdigheder, og at arbejdet med at udvikle deltagernes bevidsthed om egen læring og brug af skriftsprog i hverdagen fyldte ganske lidt. Arbejdet med logbogen oplevedes derfor af de voksne (og undervisere) løsrevet fra den øvrige faglige undervisning.

De voksnes notater bar præg af, at de havde svært ved at sætte ord på egne oplevelser og erfaringer omkring læreprocesser. Det var tilsyneladende uvant for de voksne at tænke over formålet med de aktiviteter de arbejder med og deres relevans for hverdagens aktiviteter.

Tendenser i de voksnes besvarelser af logbogens enkelte dele

I dette afsnit beskrives en række tendenser i de voksnes udfyldning af de gennemgående spørgsmål logbogen. Deltagerne blev bedt om at kommentere de følgende punkter i logbogens dagbogssider efter hver undervisningsgang.

Siden sidst

I dette emne skulle deltagerne forholde sig til, hvordan de havde implementeret det, de havde lært i undervisningen, i deres hverdag, deres læse- og skriveaktiviteter i hverdagen, og andre oplevelser der kunne have betydning for deres undervisning.

De voksnes logbogsnotater viste, at de ikke bevidst arbejdede på at afprøve eller anvende indlærte færdigheder og strategier i hverdagens læse- og skriveopgaver. De fleste udfyldninger indeholdt kun oplysninger om, hvad deltagerne havde læst eller skrevet i relation til selve undervisningen (hjemmeopgaver). Andre deltagere undlod at besvare dette spørgsmål, formodentlig fordi de ikke læste og skrev i væsentlig grad uden for FVU-undervisningens rammer. Dette begrænser selvsagt muligheden for at cementere indlærte færdigheder og strategier og øge udviklingstakten.

Om undervisningen

Projektdeltagerne skulle oplyse, hvad de havde arbejdet med den pågældende undervisningsgang, hvorfor de havde arbejdet med disse emner og hvordan. De voksnes besvarelser viste tydeligt, at der blev arbejdet med relevante færdigheder og strategier i undervisningen. De voksne noterede stort set

til hver gang konkrete eksempler på læse-, stave- og skriveaktiviteter, som er beskrevet i bekendtgørelsens fagbilag.

Det kneb mere for de voksne at beskrive, hvorfor de skulle arbejde med disse emner. Besvarelserne bar præg af, at deltagerne havde fokus på, hvilke opgaver de skulle lave (arbejde med), dvs. selve aktiviteten, snarere end, hvilke færdigheder de skulle udvikle. Sammenhængen mellem de voksnes skriftsproglige profil (vanskeligheder), undervisningsplanen og de enkelte aktiviteter, de arbejdede med i undervisningen, var tilsyneladende ikke er klar for dem.

Mange deltagere begrundede deres arbejde med, at de skulle blive bedre til et bestemt område (fx læseforståelse). Men deltagerne skrev ikke, hvad det var for strategier eller processer i læseforståelse, de skulle udvikle. Undervisningens form og indhold tydeliggjorde muligvis ikke disse processer i tilstrækkelig grad.

Andre begrundede deres arbejde med, at det var, hvad læreren havde udleveret. De forventede tilsyneladende, at underviseren kom med det materiale, de skulle arbejde med, og de var tilfredse med, at underviseren vidste, hvad disse aktiviteter skulle 'gøre godt for'. Deltagernes notater afslørede stort set ikke, at de selv havde ønsket eller foreslået aktiviteter, fordi de oplevede at have lyst til eller behov for at arbejde med emnet.

Det var et generelt træk ved besvarelserne, at de voksne oplevede, at det gik godt med at arbejde med aktiviteterne. Enkelte udtrykte i perioder, at et emne var svært, andre at der havde været megen ventetid eller snak; men hovedindtrykket var, at deltagerne var tilfredse med undervisningen og underviserne. Dette indtryk blev bekræftet af de voksnes vurderinger af undervisningen i spørgeskemaet ved eftermålingen.

Læsning og skrivning i hverdagen

Mange projektdeltagere havde svært ved at kæde projektundervisningens indhold og aktiviteter sammen med, hvad de ellers foretog sig i hverdagen. Besvarelserne afslørede, at hovedparten af de voksne har haft svært ved at gøre sig klart, hvad der har været vigtigt for dem i undervisningen, og hvilken relevans det havde for deres hverdag. Enkelte gang havde de voksne besvaret begge spørgsmål, og i disse tilfælde var spørgsmålene besvaret meget generelt (fx '*stumme bogstaver – til at stave*'). De fleste gange er spørgsmålet om relevans imidlertid ikke besvaret, og kommentarerne til det første punkt (fx '*jeg har lært hvordan man planlægger en fest*') indikerede, at projektdeltagerne havde svært ved at skelne mellem, hvad de havde lavet, og hvad de havde lært. Deltagernes besvarelser tydede således ikke på, at der foregik en løbende diskussion af, hvordan de kunne anvende de indlærte færdigheder og strategier i hverdagens læse- og skriveopgaver, og i hvilke situationer i hverdagen det kunne være vigtigt at benytte disse strategier.

Stemningen på holdet

Af projektdeltagernes notater fremgik det klart, at der var en stor tilfredshed med deltagerne på holdet. Deltagerne anførte, at de følte sig trygge i undervisningssituationen.

Til næste gang

Projektdeltagerne noterede, hvad de ville læse- og skrive til næste gang. Besvarelserne viste meget klart, at de fleste voksne var (med-)ansvarlige for deres egen læring. Deltagerne anførte, at de ville lave, hvad læreren gav dem besked på (fx '*det må læreren bestemme*'). Hovedparten af de nævnte aktiviteter var direkte relateret til undervisningen. Hvis de voksne anførte læse- og skriveaktiviteter uden for undervisningens ramme, var disse meget generelle (fx '*avisen*').

Endvidere var der meget sjældent en sammenhæng mellem deltagernes intentioner om hjemmearbejde, og hvad de den efterfølgende undervisningsgang oplyste rent faktisk at have læse og skrevet hjemme. Hen over alle deltagere var denne rubrik ubevaret i mange uger.

Diskussion

Projektets formål var at tilbyde en undervisning i skriftsproglige komponenter og metakognitive processer, som i andre undersøgelser har vist sig at have en positiv effekt på udviklingen af voksnes skriftsproglige færdigheder og brug af disse i hverdagen.

Et overordnet positivt resultat af denne undersøgelse er, at de voksne projektdeltagere rent faktisk gør fremskridt inden for de færdighedsområder, som man med FVU-loven har ønsket at udvikle blandt voksne svage læsere og skrivere.

Det er dog ikke tilstrækkeligt at stoppe op og være tilfreds med, at de voksne deltagere gør fremskridt i undervisningen. Det er også nødvendigt at forholde sig til, om de voksnes fremskridt svarer til de forventninger, der ligger i det successive trinsystem med de efterfølgende centralt stillede prøver. I denne undersøgelse har kun et ganske lille antal deltagere haft en fremgang i læsning, stavning og skrivning, der berettiger dem til at forsætte på næste undervisningstrin. Deltagerne gør fremskridt, men disse fremskridt er ikke store nok til, at de kan modtage undervisning på et højere FVU-trin. Dette gør sig især gældende for deltagere med svage skriftsproglige færdigheder (deltagere på trin 1). Hovedparten af disse deltagere har færdigheder i læsning, stavning og skrivning, der svarer til, hvad man har fundet for voksne ordblinde i andre undersøgelser. Det er derfor heller ikke rimeligt at forvente en hurtig 'helbredelse'. Man bringer ikke svage voksne læsere på et funktionelt niveau i løbet af blot en enkelt undervisningsperiode.

Vi har ikke kunnet konstatere, at deltagerne i de to træningsbetingelser generelt har haft større fremgang inden for læsning, stavning og skrivning end deltagere, der har modtaget gængs FVU-undervisning. Dog har projektundervisningen haft selektive effekter på deltagernes faktiske færdigheder, selvvaluerede færdigheder og deres brug af skriftsprog i hverdagen.

Undersøgelsen viste, at der var en større fremgang i skriftlig fremstilling blandt de dansksprogede deltagere i skrivegruppen end blandt de dansksprogede deltagere i de to andre grupper. Resultatet viser, at det er muligt at forbedre FVU-deltageres skriftsproglige færdigheder gennem en fokuseret indsats. Resultater som dette kan bruges som pædagogisk løftestang i det fortsatte arbejde med at implementere effektive metoder og materialer i den forberedende voksenundervisning.

Projektdeltagerne har i de to særligt tilrettelagte undervisningsforløb øget deres brug af skrivning i hverdagen i højere grad end deltagerne i kontrolgruppen. Det ser således ud til, at den særligt tilrettelagte undervisning førte til, at de voksne er blevet motiverede til at bruge skriftsproget mere i hverdagen. Desuden har deltagerne i de to særligt tilrettelagte undervisningsforløb en mere realistisk fornemmelse for deres udbytte af undervisningen end kontrolgruppens deltagere. En øget motivation til at læse og skrive i hverdagen og en mere realistisk opfattelse af egne færdigheder må betragtes som væsentlige forudsætninger for, at man som voksen kan forbedre sine læse- og skrivefærdigheder.

Projektet har dog også dokumenteret et behov for en fortsat udvikling af metoder og materialer til deltagere med særlige behov. Således havde de to-sprogede deltagere i skriveprojektet ikke samme udbytte af skriveundervisningen som de dansksprogede deltagere, hvilket sandsynligvis skyldes deres ringere ordkendskab. Derimod gik de to-sprogede deltagere generelt mere frem i stavning end de dansksprogede deltagere i projektet. Dette skyldes muligvis, at de to-sprogede deltagere ikke havde så basale skriftsproglige vanskeligheder som de dansksprogede deltagere, der i langt højere grad oplevede sig selv som ordblinde.

Resultater som disse peger på, at deltagere med forskellige forudsætninger udvikler skriftsproglige færdigheder i forskellig takt og derfor ikke har samme udbytte af at modtage et bestemt undervisningstilbud. Resultaterne underbygger således den grundlæggende tankegang i FVU, hvor deltagere med forskellige profiler indplaceres på forskellige trin med henblik på at modtage en undervisning, der svarer til deres forudsætninger og behov.

Denne undersøgelse blev tilrettelagt som en quasi-eksperimentel undersøgelse. Det betyder, at den særligt tilrettelagte undervisning foregår i projektdeltagernes sædvanlige miljø. Der er åbenlyse ulemper ved at tilrettelægge en sådan undersøgelse, fordi det betyder, at der i miljøet findes en række faktorer, som projektet ikke kan kontrollere. Der er dog også store fordele ved at tilrettelægge en undersøgelse på denne måde. Hvis man kan dokumentere særlige undervisnings-effekter i det naturlige undervisningsmiljø, kan metoden umiddelbart anvendes andre steder.

En vigtig faktor, som vi i dette projekt ikke har været i stand til at kontrollere, er de voksnes fremmøde. Både deltagernes besvarelser og underviserens kommentarer peger på, at deltagernes svingende fremmøde har været massivt i denne undersøgelse ligesom i en lang række andre undersøgelser på voksenområdet. Desværre kender vi ikke den præcise årsag til eller det fulde omfang af deltagernes fravær i undervisningen. Da der ikke var forskel på fraværet i de tre projektgrupper, er det imidlertid sandsynligt, at forklaringen på det svingende fremmøde ikke alene kan forklares ud fra indholdet af undervisningen, men også skal søges i omstændigheder omkring den enkelte deltagers hverdag. Det er således oplagt, at man i kommende undersøgelser får kendskab til omfanget af deltagernes fremmøde.

Et anden betydningsfuld faktor har været deltagernes skriftsproglige færdigheds-niveau, som viste sig at være ringere end forventet ved projektets start. Hovedparten af projektdeltagerne havde klart utilstrækkelige færdigheder (85 % af deltagerne havde færdigheder svarende til trin 1). En del projektdeltagere var desuden placeret på et højere trin, end deres færdigheder berettigede dem til. Dette kan skyldes, at underviserne ikke har oplevet, at Undervisningsministeriets afgrænsning af de fire FVU-trin var funktionel og derfor har foretaget trinplaceringen ud fra andre kriterier. En anden forklaring kan være, at deltagerne har bestået den centralt stillede prøve på et lavere trin og på den baggrund er fortsat på et højere trin uden at være i besiddelse af tilstrækkelige forudsætninger. Såvel deltagernes svingende fremmøde som deres lave

forudsætningsniveau har betinget, at det har været vanskeligt at gennemføre den systematiske undervisning i de to træningsbetingelser, og det er sandsynligt, at dette også har påvirket deltagernes udbytte.

Har de involverede undervisere og deltagere så været tilfredse med den form for undervisning, de har været beskæftiget med? Undersøgelsen viser, at de voksne i kontrolgruppen har været mere tilfredse med den undervisning, de har modtaget, end deltagerne i eksperimentbetingelserne. Dette har især været tilfældet for deltagerne i logbogsbetingelsen. De voksne i logbogsgruppen angav i mindre grad end kontrolgruppen, at de havde arbejdet med noget, der interesserede dem, og som var relevant. Formålet med logbogen (at tydeliggøre undervisningens indhold og strukturere den løbende evaluering af denne) har tilsyneladende ikke været klar for deltagerne. Muligvis har de voksne ikke ønsket indflydelse på forløbet, eller også er det ikke i tilstrækkelig grad lykkedes for underviserne at forklare deltagerne, hvad formålet med logbogsarbejdet var. Såvel udtalelser fra deltagere som undervisere i projektet peger på den sidste mulighed. Dette understreger behovet for, at FVU-undervisere tilbydes efteruddannelse i at foretage en løbende evaluering i samarbejde med de voksne deltagere.

Generelle problemstillinger

Projektet blev gennemført i kølvandet på FVU-lovens gennemførelse. Derfor har det været en vanskelig opgave at skelne mellem problemer, som opstod i forbindelse med projektet, og problemstillinger, som havde at gøre med den generelle implementering af FVU. Udsagn fra undervisere i alle tre betingelser afslører, at underviserne har svært ved at leve op til de mange krav, som både rammer og indhold i FVU stiller til dem. Igen og igen gør underviserne opmærksomme på generelle forhold, som opleves som bremsende for god effektiv undervisning. Nedenfor diskuteres nogle af disse problemstillinger.

Målgruppen for FVU

I vores undersøgelse er 85 % af deltagerne på tværs af de tre betingelser placeret på trin 1, fordi de har ringe basale færdigheder. En del af disse svage voksne læsere burde formentlig ikke modtage FVU-undervisning, fordi tilbudet ikke er beregnet til voksne med meget ringe skriftsproglige færdigheder og forudsætninger, fx voksne med ordblindevanskeligheder, to-sprogede voksne med utilstrækkelige danskundskaber eller voksne med generelle indlærings- og sprogsvanskeligheder. De har behov for en mere grundig individuelt tilrettelagt undervisning. Underviserne kommenterer da også problemet med, at mange deltagere med meget ringe forudsætninger optages på FVU.

FVU-prøvernes betydning

Forberedende voksenundervisning er et tilbud om skriftsproglig undervisning på fire successive trin, der hver er efterfulgt af en centralt stillet prøve. Kommentarer fra såvel undervisere som

deltagere signalerer, at de centralt stillede prøver fylder meget i undervisningen. Udtalelser fra undervisere og deltagere antyder, at de voksne 'undervises' i prøverne de sidste undervisningsgange, og i de to træningsbetingelser er både undervisere og voksne frustrerede over, at man skal arbejde med undervisningselementer, der ikke direkte er relaterede til prøvernes indhold.

I denne undersøgelse har prøverne medført, at mange undervisere og deltagere ikke har besvaret eftermålingen på trods af, at de har meldt sig til at deltage i en undersøgelse, der omfattede en før- og eftermåling. Underviserne har undervejs vurderet, at det var for meget, at de voksnes skulle testes efter træningen, når de også skulle op til den centralt stillede prøve.

Deltagernes motivation og indsats i undervisningen

Undervisernes kommentarer og de voksnes udfyldninger af logbogen sætter fokus på de voksnes mål med at modtage undervisning samt på deres motivation og forventninger til undervisningen. For mange af de svage voksne deltagere indgår læseundervisningen som en del af en et aktiveringstilbud, som omfatter undervisning i de fag, der traditionelt tilbydes på VUC. De voksne skal således også forberede sig til og følge andre fag end læseundervisningen, og derfor har de ikke tid til eller er ikke synderlig motiverede for at arbejde med skriftsproglige aktiviteter hjemme.

Denne undersøgelse viser da også, at deltagernes kun udtrykker meget diffuse og generelle mål med deres deltagelse (at få et generelt løft, at blive bedre til at læse og skrive osv.). Udenlandske undersøgelser har dokumenteret, at en vigtig forudsætning for, at voksne svage læsere får udbytte af undervisning i læsning og skrivning, er, at de har fastlagt nogle overkommelige og specifikke mål med at gå til undervisning. Denne undersøgelse tyder således på, at der er behov for en mere målrettet vejledning af de voksne, når de melder sig til undervisning. Kan man ikke se målet for sin indsats, er det også svært at vurdere, om man gør tilstrækkelige fremskridt, og om ens egen indsats er tilstrækkelig.

Undersøgelsen tyder på, at mange af de svage deltagere overvurderer deres egne færdigheder og overraskes over, at arbejdet med skriftsproget kræver mere af dem, end de havde forventet. Mange af de voksne deltagere ser ikke ud til at have en fornemmelse af, hvad det egentlig kræver af dem at lære sig noget. De forventer at blive undervist, som de blev det i skolen, og reagerer negativt på nyere undervisningsformer. Denne undersøgelse peger på det nødvendige i, at voksne svage læsere får mulighed for 'at lære sig at lære'.

Projektdeltagerne oplevede tilsyneladende, at FVU-undervisningen var løsrevet fra deres øvrige hverdagsaktiviteter og brug af læsning og skrivning. Der kan således være behov for, at undervisningen knyttes endnu stærkere til den enkelte voksnes brug af skriftsprog i hverdagen og skriftsproglige behov. Deltageren har brug for at lære at reflektere over egne læringsbehov, mål for undervisning og egen indsats. Det tager tid af 'afbetinge' gamle uvaner, en ringe selvfølelse og års negative erfaringer med skriftsproget for i stedet at udvikle metakognitive læreprocesser, bevidsthed

om og kontrol af egen læring. Disse elementer er bærende i de to træningsbetingelser, og det er derfor muligt, at effekten af at arbejde med processkrivning eller en struktureret logbog først slår igennem efter en længere periode med undervisning.

Litteratur

- Andersen, A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L. & Mejding, J. (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Kbh: AKFs forlag.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). *Læsning, læsekurser og uddannelse, om unge og voksnes funktionelle læsefærdighed i uddannelse og på læsekurser vurderet med et nyt materiale*. København: Center for Læseforskning.
- Barton, P. E. (2000). *What jobs require: Literacy, Education, and Training 1940-2206*. Policy Information Report. Educational testing Service, Princeton NY
- Brookes, A. & Grundy, P. (1990). *Beginning to Write – Writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge Handbook for Language teachers.
- Brookes, A. & Grundy, P. (1990). *Writing for Study Purposes*. Cambridge University Press.
- Bruce, M. E. (2000). *Effectiveness of a Metacognitive Reading Program for Poor Readers*. I *Issues in Educational Research*, 10 s 1-20.
- Elbro, C. (1990). *Differences in Dyslexia. A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*. Copenhagen: Munksgaard.
- Elbro, C., Borstrøm, I. & Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in Adults: Evidence for Deficits in Non-word Reading and in the Phonological Representation of Lexical Items. *Annals of Dyslexia*, Vol. 44, s.205-226.
- Elbro, C., Møller, S. & Nielsen, E. M. (1995). Functional reading difficulties in Denmark. A study of adult reading of common texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, s. 257-276. Kluwer Academic Publishers. Holland
- Engen, L. (2000). *Utvikling av metakognitive ferdigheter: Effektive strategier ved undervisning av unge med lese- og skrivevansker*. Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Fowler, A. & Scarborough, H. (1993). *Should Reading Disabled Adults be Distinguished from other Adults Seeking Reading Instruction? A Review of Theory and Research*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000) Engagement and Motivation in Reading. I Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B. (red.) *Handbook of Reading Research*, vol. 3, s. 403.22.
- Hamp-Lyons, L. & Heasley, B. (1987). *Study Writing – A course in written English for academic and professional purposes*. Cambridge University press.
- Heltberg, E. & Kock, C. (red.) *Skrivehåndbogen*. Gyldendal Undervisning, 1997.
- Herzberg, F. (1990). Den prosessorienterte skrivepedagogikken. I Carsten Elbro, Caroline Liberg, Eva Magnusson, Kerstin Naucér og Geirr Wiggen (red.), *Læsning og skrivning i sprogvidenskabeligt perspektiv*, side 55-68. Dafolo forlag.
- Holders, B., Petersen, D. K., Borstrøm, I. & Elbro, C. (1996) *Undervisning af voksne ordblinde. En undersøgelse af undervisningseffekt og lærerkvalifikationer i ordblindeundervisningen i AOF*. Kbh: Forlaget Skolepsykologi.
- Hull, G. et al. (1996). *Changing work, changing literacy? A study of skills requirements and development in a traditional and reconstructed workplace*. Final report, Berkeley.
- Hypki, C. (1994). *Thinking about Learning and Learning about Thinking: Using Portfolio Assessment in Adult Education. A Handbook for Instructors and Tutors*. Essex Community College.
- Jensen, T.P. & Holm, A. (2000). *Læsekurser for voksne, udbytte og tilrettelæggelse*. København: AKF Rapport.
- Lund, A.K. & Lund, M.(1993). *Gør Tanke til Tekst. Processkrivning og Grammatik*. Grafisk forlag.

- Lovett, M., Lacerenza, L. & Borden, S. (2000). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Reading Disabilities*, Vol. 33(5): 458-476
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3- 27.
- Mickulecky, L. (1998). Transfer beyond workplace literacy classes: twelve case studies and a model. *Reading-Psychology*, 19, s. 51-138.
- Mickulecky, L. (2000). *Developing and Teaching in Workplace Literacy Programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association. Indianapolis.
- Newman, C. (1996). *Student-Maintained Portfolios and Peer Monitoring a Means of Empowering and Motivating Students: Unexpected outcomes*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association. Boston MA.
- Nielsen, I. & Petersen, D. K. (1992) *DIAVOK. En diagnostisk læse- og stavetest*. København: AOF
- OECD/PISA (1998). *Framework for Assessing Reading Reading*.
- Pilegaard Jensen, T. & Holm, A. (2000). *Danskernes læse-regnefærdigheder – i et internationalt lys*. København: AKF.
- Santa, C. & Engen, L. (1996). *Lære å Lære – Projekt CRISS Creating Independence Through Student-owned Strategies*. Norge: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Sheenan-Holt, J. K. & Smith, C. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? I *Reading Research*; Vol 35(2): 226-243.
- Smith, C. (1995). Differences in adults' reading practices and literacy profiles. I *Reading Research Quarterly*, vol. 31, no. 2, 196-219.
- Stanovich, K. E. & West, R. F. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. I *Reading Research Quarterly*, vol. 24 (4) pp. 402-433.
- Sticht, T. (1997). Assessing foundation skills for work. I H. F. O'Neil (red.) *Workforce readiness: Competencies and assessment*. (s. 255-292). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende - psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Sverige: Rabén & Sjögren.
- Taylor, M. (1998). *Through the lens of a good practice framework. Looking at our workplace literacy education programs*.
- Undervisningsministeriets Folkeoplysningsafdeling (1995). *Udkast til administrativ og pædagogisk vejledning for forsøg med pilot-læsekurser for voksne*.
- Undervisningsministeriets Folkeoplysningsafdeling (1997). *Udkast til bekendtgørelse om specialundervisning for voksne og læsekurser for voksne m. v.*
- Undervisningsministeriet (2000). *Lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven)*. LOV nr. 487 af 31/05/2000
- Undervisningsministeriet (2000). *Bekendtgørelse om undervisning m.v. inden for forberedende voksenundervisning (FVU-bekendtgørelsen)*. BEK nr. 1200 af 15/12/2000
- Valås, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment 2: effects of learning disabilities and low achievement. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol.45, 2 s. 101-114.
- Venezky, R. L., Bristow, P.S. & Sabatini, J. P. (1994) Measuring change in adult literacy programs: Enduring issues and a few answers. I *Educational-Assessment*, Vol. 2(2): 101-131.
- Wilson, B. (1998). Matching Student Needs to Instruction: Teaching Reading and Spelling Using the Wilson Reading System. I Susan Vogel & Stephen Reder (red.) *Learning Disabilities, Literacy, Adult Education*. Paul Brookes Publishing.

Bilag

Bilag 1

Analyse (ekstern validering) af scorefordelinger til brug for trinplacering

Er der signifikant forskelle i færdighedsniveau på de fire trin, når underviserens trinplacering er fulgt?

En række ANOVA's med underviserens trinplacering som den afhængige variabel og deltagernes niveau ved før-måling i afkodning, læseforståelse, stavning og skrivning som uafhængige variable indikerer, at der er signifikante forskelle på deltagernes færdigheder hen over de fire trin (se tabel a).

Færdighed	df	F-værdi	Signifikansniveau
Afkodning	3	8,45	0,00
Læseforståelse	3	7,24	0,00
Stavning	3	13,95	0,00
Skrivning	3	9,15	0,00

Tabel a. Signifikante forskelle i færdigheder ved før-måling.

Posttests (Scheffe) indikerer, at disse forskelle skyldes, at der er signifikant forskel på færdigheder blandt deltagere på trin 1 og 2 deltagere på trin 1 og 3. Der er *ikke* signifikante forskelle mellem deltagernes færdigheder på trin 2 og 3 (se tabel b).

Færdighed	Gennemsnitlig forskel	Signifikansniveau
Afkodning		
Trin 1/trin 2	-2,74*	0,044
Trin1/trin 3	-5,56*	0,00
Læseforståelse		
Trin 1/trin 3	-9,90*	0,00
Stavning		
Trin 1/trin 2	-10,87*	0,00
Trin 1/trin 3	-15,16*	0,00
Skrivning		
Trin 1/trin 2	-1,83*	0,09
Trin 1/trin 3	-3,13*	0,00

Tabel b. Oversigt over parvis signifikante forskelle i færdigheder blandt deltagere på de fire FVU-trin.

Er der signifikant forskelle i færdighedsniveau på de fire trin, når Undervisningsministeriets vejledning til trinplacering er fulgt?

En række ANOVA's med undervisers trinplacering som den afhængige variabel og deltagernes niveau ved før-måling i afkodning, læseforståelse, stavning og skrivning som uafhængige variable indikerer, at der er signifikante forskelle på deltagernes færdigheder hen over de fire trin (se tabel c).

Færdighed	Df	F-værdi	Signifikansniveau
Afkodning	2	209,63	0,00
Læseforståelse	2	23,67	0,00
Stavning	2	34,23	0,00
Skrivning	2	20,15	0,00

Tabel c. *Signifikante forskelle i færdigheder ved før-måling.*

Posttests (Scheffe) indikerer, at disse forskelle skyldes, at der er signifikant forskel på færdigheder blandt deltagere på trin 1 og 2 deltagere på trin 1 og 3. Der er tillige signifikant forskel på deltagernes færdigheder på trin 2 og 3 (se tabel d).

Færdighed	Gennemsnitlig forskel	Signifikansniveau
Afkodning		
Trin 1/trin2	-10,84*	0,00
Trin1/trin 3	-14,11*	0,00
Trin 2/trin 3	-3,27*	0,02
Læseforståelse		
Trin 1/trin 3	-19,36*	0,00
Trin 2/trin 3	-16,47*	0,00
Stavning		
Trin 1/trin 2	-12,95*	0,00
Trin 1/trin 3	-23,60*	0,00
Trin 2/trin 3	-10,65	0,03
Skrivning		
Trin 1/trin 2	-2,14*	0,09
Trin 1/trin 3	-4,34*	0,00
Trin 2/trin 3	-2,20	0,06 (NS)

Tabel d. *Oversigt over parvis signifikante forskelle i færdigheder blandt deltagerne på de fire FVU-trin, når Undervisningsministeriets vejledning er fulgt.*

Deltagernes selvvaluerede færdigheder i forhold til deres trinplacering

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
selvvaluerede ordlæsefærdigheder	Between Groups	135,363	2	67,682	7,138	,001
	Within Groups	2019,632	213	9,482		
	Total	2154,995	215			
postvurdering af ordlæsefærdigheder	Between Groups	46,038	2	23,019	3,084	,049
	Within Groups	925,552	124	7,464		
	Total	971,591	126			
selvvalueret læseforståelse	Between Groups	25,190	2	12,595	1,839	,161
	Within Groups	1486,169	217	6,849		
	Total	1511,359	219			
postvurdering af læseforståelse	Between Groups	55,969	2	27,985	4,625	,012
	Within Groups	768,408	127	6,050		
	Total	824,377	129			
selvvalueret stavefærdighed	Between Groups	28,000	2	14,000	2,177	,116
	Within Groups	1389,014	216	6,431		
	Total	1417,014	218			
postvurdering af stavefærdighed	Between Groups	72,547	2	36,274	5,771	,004
	Within Groups	798,222	127	6,285		
	Total	870,769	129			
selvvalueret skrivefærdighed	Between Groups	49,192	2	24,596	3,993	,020
	Within Groups	1324,408	215	6,160		
	Total	1373,601	217			
postvurdering af skrivefærdighed	Between Groups	16,397	2	8,199	1,500	,227
	Within Groups	683,407	125	5,467		
	Total	699,805	127			

selvvaluerede ordlæsefærdigheder

Scheffe^{a,b}

vores trinplacering	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
trin 1	171	6,44	
trin2	34	7,26	
trin 3	11		9,91
Sig.		,652	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 23,778.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

postvurdering af ordlæsefærdighederScheffe^{a,b}

vores trinplacering	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
trin 1	95	7,19	
trin2	27	7,96	7,96
trin 3	5		10,00
Sig.		,785	,190

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 12,118.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

postvurdering af læseforståelseScheffe^{a,b}

vores trinplacering	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
trin2	27	7,96	
trin 1	98	8,45	
trin 3	5		11,60
Sig.		,888	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 12,134.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

selvvurderet skrivefærdighedScheffe^{a,b}

vores trinplacering	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
trin 1	173	5,35	
trin2	34	6,09	6,09
trin 3	11		7,27
Sig.		,594	,260

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 23,790.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.