Vedholdenhed hos voksne med svage basale færdigheder

– et litteraturstudie

2

EVA UNDERSØGER • LÆSE-, REGNE- OG IT-TILBUD TIL VOKSNE • 2016

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Indhold

Indledning

Når voksne skal styrke deres basale færdigheder, kræver det vedholdenhed, fordi læreprocessen tager tid. Få et overblik over forskningslitteraturen om vedholdenhed og input til, hvad lærere kan gøre for at styrke vedholdenhed hos voksne med svage basale færdigheder.

I dette notat beskriver Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) med afsæt i forskning, hvorfor det er vigtigt, at lærere arbejder med at styrke vedholdenhed hos deltagere i undervisning på de grundlæggende niveauer, og hvilke bud forskningen har på, hvad lærere konkret kan gøre for at styrke voksne deltageres vedholdenhed. Baggrunden for notatet er, at EVA i en række undersøgelser beskæftiger sig med de mere end 500.000 voksne danskere, der har svage basale færdigheder i it, læsning og regning (SFI 2013).

Det tager tid for voksne at blive markant bedre til at regne eller læse. Gennemsnitligt kræver det op mod 80-100 timers undervisning at flytte en voksens færdigheder, hvad der svarer til ét års grundskoleundervisning i dansk eller matematik, viser amerikanske undersøgelser (Comings 2007 og Ziegler et al. 2006). Det bakkes op af danske undersøgelser, der peger på, at det ofte kræver mere end deltagelse i ét FVU-forløb at flytte en voksens basale færdigheder markant (Arnbak & Borstrøm 2004, EVA 2016).

Den viden, sammenholdt med, at danske voksne ofte kun deltager i ét undervisningsforløb målrettet basale færdigheder (EVA 2012, EVA 2016), gør det relevant for undervisningssektoren at beskæftige sig med, hvordan voksnes vedholdenhed kan styrkes, så de fortsætter med at styrke deres basale færdigheder, indtil de når deres læringsmål. Når mange voksne stopper eller holder pause med undervisningen, før de har nået deres læringsmål, kan det være, fordi den voksne oplever det som for uoverkommeligt at lære nyt og svært at forene undervisning med en voksen livssituation. Lærere kan imidlertid spille en central rolle med hensyn til at styrke voksnes vedholdenhed. Gennem en analyse af forskningen giver vi en række bud på, hvad læreren skal være opmærksom på for at styrke vedholdenhed.

DEFINITION AF VEDHOLDENHED

Dette notat tager afsæt i følgende definition af vedholdenhed:

Vedholdende voksne arbejder med at styrke deres færdigheder, til de har nået deres læringsmål. De deltager i undervisning, så længe de kan. Når de ikke kan deltage i undervisning, arbejder de stadig med at styrke deres færdigheder. De vender tilbage til undervisning, når deres livssituation tillader det.

(Bearbejdet efter Comings 2007)

Målgruppe

Notatet er særligt relevant for lærere, som underviser voksne med utilstrækkelige basale færdigheder – det kan være FVU-lærere og AVU-lærere eller lærere, som underviser voksne på erhvervsskoler. Notatet er udarbejdet som led i EVA's undersøgelse *Styrket vedholdenhed hos deltagere i FVU* (2016), men er også relevant for en bredere kreds af lærere.

Sådan har vi gjort

Ved at gennemgå nyere forskningsartikler har vi undersøgt, hvilke forhold der har betydning for voksnes vedholdenhed i forbindelse med tilegnelsen af basale færdigheder. Den litteratur, som ligger til grund for denne undersøgelse, udgøres hovedsageligt af en række kvantitative studier af, hvilke faktorer der påvirker voksnes vedholdenhed, men inddrager også mere kvalitative studier af de voksnes oplevelse af, hvilke forhold der påvirker vedholdenhed. De anvendte artikler trækker på en bredere læringspsykologisk litteratur for at forklare fundene fra de kvantitative studier.

Gennem en analyse af forskningen har vi identificeret tre fokusområder for læreres arbejde med at styrke voksne deltageres vedholdenhed. Den litteratur, der indgår i denne analyse, er for det første forskningsartikler, der ved at trække på en bredere læringspsykologisk litteratur peger på, hvad der kan gøres for at arbejde med de forhold, som er påvist at have størst betydning for vedholdenhed. For det andet er det forskningsartikler og erfaringsopsamlinger fra udviklingsprojekter, som gennem kvalitative såvel som kvantitative studier undersøger, hvilken virkning det har, når lærere arbejder med at styrke vedholdenhed.

Vi har foretaget en systematisk litteratursøgning[a]. I udvælgelsen af den litteratur, der ligger til grund for notatet, har vi lagt vægt på relevans specifikt for voksnes vedholdenhed i forbindelse med tilegnelse af basale færdigheder. Derudover har vi lagt vægt på at inddrage litteratur, som er handlingsanvisende og giver indblik i, hvilken forskel lærere kan gøre for at styrke vedholdenhed.

Vi har ikke fundet dansk eller nordisk litteratur om vedholdenhed i forbindelse med voksnes tilegnelse af basale færdigheder. Den eksisterende litteratur er hovedsagelig skrevet ud fra en amerikansk og – i færre tilfælde – britisk kontekst. De studier, EVA anvender, undersøger undervisningstilbud for voksne, som i niveau svarer til FVU[b] og AVU[c] og et niveau lidt højere end AVU[d].

Notatet er ikke udtømmende med hensyn til den litteratur, der er på området. Også andre forhold hos den voksne har betydning for vedholdenhed, ligesom der kan være andre fokusområder for læreres arbejde med at styrke vedholdenhed end de tre, vi fremhæver.

Det har vi fundet

Forskningen viser, at de faktorer, der har størst betydning for voksnes vedholdenhed i forbindelse med tilegnelsen af basale færdigheder, er tre forskellige forhold hos den enkelte voksne, som er et resultat af de erfaringer, den voksne har gjort sig med læring. De tre forhold er den voksnes holdning til uddannelse, mestringsforventning og forståelse af læringsresultater. Disse tre forhold har *større* betydning for vedholdenhed end faktorer, der vedrører den voksnes livssituation, demografiske faktorer og faktorer, der vedrører tilrettelæggelsen af undervisningen.

TRE ELEMENTER I VEDHOLDENHED

Forskning viser, at tre forhold i særlig grad påvirker voksnes vedholdenhed i forbindelse med tilegnelsen af basale færdigheder:

De tre forhold, der er personlige og erfaringsskabte, er:

- Holdning til uddannelse
- Mestringsforventning
- Forståelse af læringsresultater.

Læs mere om de tre forhold på side 8

Gennem en analyse af litteraturen har vi også identificeret tre områder, som lærere kan arbejde med for at styrke deltageres vedholdenhed i en tæt kobling til det faglige arbejde. Inden for hvert område peger forskningen på mere konkrete ting, læreren kan gøre. De tre områder er individuelle målsætninger, evaluering og feedback samt undervisningsdifferentiering.

TRE FOKUSOMRÅDER FOR LÆRERES ARBEJDE MED AT STYRKE VEDHOLDENHED

Forskning peger på tre områder, som læreren kan arbejde med for at styrke voksnes vedholdenhed:

- Individuelle målsætninger
- Evaluering og feedback
- Undervisningsdifferentiering.

Læs mere om, hvad læreren kan gøre, på side 10

[a] *Der er søgt på litteratur fra 1996 og frem med nøgleordene Adult Basic Education og Adult Education i kombination med følgende ord: persistence, perserverance. Efter en indledende læsning af litteratur er der søgt på Adult Basic Education og Adult Education i kombination med hver af de følgende begreber: attitude towards education, self-efficacy, attribution. Alle søgninger er også foretaget på dansk uden relevante fund. Den systematiske litteratursøgning er suppleret med en kædesøgning, hvor centrale referencer i udvalgte artikler er gennemgået. Det er desuden undersøgt, hvilke nyere publikationer der henviser til de udvalgte artikler.*

[b] *Adult Basic Education (ABE), literacy and numeracy classes/courses.*

[c] *Adult Secondary Education (ASE)*

[d] *Pre-GED classes, GED classes. GED ~ General Education Diploma.*

Vedholdenhed styrker læring nu og fremover
Når læreren arbejder med vedholdenhed, flyttes fokus fra det afgrænsede undervisningsforløb[e] til at se forløbet som en del af en større sammenhæng, hvor læreren støtter den voksne i at blive ved med at arbejde hen mod sit eget individuelle læringsmål. Den vedholdende voksne fortsætter med at styrke sine færdigheder, indtil læringsmålet er opfyldt. Dette arbejde kan finde sted kontinuerligt eller med afbrud, både i og uden for undervisningssituationer, i flere helt eller delvist gennemførte forløb og over mange år. Lærere, der arbejder med vedholdenhed, skal altså være opmærksomme på at skabe en kobling mellem det konkrete undervisningsforløb og andre arenaer for læring (Comings 2007).

Når læreren sætter fokus på at styrke vedholdenhed, er der dog samtidig gode chancer for at opnå et højere fremmøde og lavere frafald blandt deltagerne i det aktuelle undervisningsforløb. Forskning peger desuden på, at arbejdet med at styrke vedholdenhed også kan have en positiv effekt på deltagerens arbejde med den enkelte opgave i forløbet og dermed på læringsudbyttet (Ziegler et al. 2006, Meader 2000).

Lærere har en central rolle i arbejdet med vedholdenhed
Lærere har en central rolle med hensyn til at styrke voksne deltageres vedholdenhed, fordi de tre forhold, der har størst betydning for vedholdenhed, er erfaringsskabte. Læreren, som møder den voksne, kan påvirke disse forhold ved at skabe mulighed for, at den voksne får nye erfaringer med og forståelser af læring. (Comings et al. 1999, Ziegler et al. 2006, Crowther et al. 2010, Meader 2000).

Dermed knytter den forskning, som dette notat bygger på, an til et læringssyn, hvor læring ses som en proces, der er afhængig af den lærendes tænkning om læring. Og denne tænkning påvirkes af de relationer og den kontekst, den lærende indgår i.

Læreres arbejde med vedholdenhed finder sted inden for rammerne af undervisningen og sker i en tæt kobling til det faglige arbejde.

Undervisning af høj fagdidaktisk kvalitet og anvendelsen af voksenpædagogik, herunder fokus på at skabe et trygt læringsmiljø, skaber et solidt og væsentligt fundament for arbejdet med vedholdenhed. Det er med dette som forudsætning, at lærere kan arbejde med voksnes personlige og erfaringsskabte forhold.

---

e I de refererede empiriske studier af vedholdenhed bliver vedholdenhed af metodemæssige årsager operationaliseret som tilstedeværelse, gennemførelse eller det opnåede læringsresultat i forbindelse med et enkelt forløb.

Tre elementer i vedholdenhed

Forskning peger på tre personlige, erfaringsskabte forhold, som er centrale for, at voksne er vedholdende i forbindelse med tilegnelsen af basale færdigheder. De tre forhold er den voksnes holdning til uddannelse, den voksnes mestringsforventning og den voksnes forståelse af egne læringsresultater

Holdning til uddannelse

Forskningslitteratur peger på, at deltagerens grundlæggende holdning til uddannelse påvirker, hvor vedholdende man som deltager er, når man skal tilegne sig basale færdigheder. Det handler om, om man som udgangspunkt har positive forventninger til, at ens færdigheder kan styrkes gennem uddannelsen, og om man vurderer, at læreren evner at tilbyde en effektiv undervisning, som man samtidig er tilpas ved at deltage i. Samtidig indgår der i holdningen til uddannelse en vurdering af forholdet mellem de resurser, der skal investeres i at deltage i undervisningen, og det potentielle udbytte af deltagelsen. Holdningen til uddannelse er deltagerens overvejelser over spørgsmålet *"Hvad får jeg ud af at investere resurser i at deltage i et undervisningstilbud?"* (Ziegler et al. 2006, O'Neill 2013). Disse overvejelser har naturligvis betydning for valget om at deltage i undervisning. Læreren kan imidlertid også gennem undervisningen påvirke deltagerens holdning til uddannelse og dermed vedholdenhed. Dermed kan læreren påvirke såvel gennemførelsen af undervisningsforløbet som sandsynligheden for, at deltageren efterfølgende deltager i mere undervisning.

Flere studier peger på, at tidligere erfaringer med at gå i skole kan have væsentlig betydning for holdningen til uddannelse (Ziegler et al. 2006, Quigley & Uhland 2000, Crowther 2010). Selvom voksne ofte har en positiv holdning til det at lære noget og til uddannelse generelt, kan der for nogle voksne ske det, at personlige dårlige erfaringer med at gå i skole bliver genoplivet, når de befinder sig i en ny skolemæssig kontekst. Dette kan betyde, at de mister modet til at forfølge deres læringsmål. Litteratur peger dog samtidig på, at nogle deltagere i undervisning målrettet basale færdigheder oplever, at de får en ny start på det at gå i skole (Ziegler et al. 2002).

Mestringsforventning

Mestringsforventning[f] handler om en persons forventning til at kunne klare en udfordring eller løse bestemte opgaver. En høj mestringsforventning styrker vedholdenhed og findes, når deltageren tror på, at han eller hun formår at tilegne sig basale færdigheder, og at det derfor nytter noget at arbejde aktivt for at nå sit mål. Personen har en forventning om, at det at arbejde med de basale færdigheder fører til styrkede basale færdigheder.

Mestringsforventningen relaterer dermed til deltagerens overvejelser over spørgsmålet "*I hvilken grad kan jeg styrke mine basale færdigheder ved at arbejde med dem?".*

En persons mestringsforventning er aktivitetsspecifik. Det betyder, at man fx godt kan have høje forventninger, hvad angår ens evne til at udføre opgaver på ens arbejde eller i hjemmet, men samtidig have lave forventninger til at mestre boglige aktiviteter. Man kan også have høje mestringsforventninger til matematik, men lave til læsning.

[f] *Mestringsforventning er den danske oversættelse af begrebet self-efficacy (oversættes også andre steder som "troen på egen virknings-fuldhed"), der oprindeligt blev udviklet af psykologen Albert Bandura i 1960'erne.*

Mestringsforventninger er også situationsafhængige. Det betyder, at forhold som fx hvilken type opgave det drejer sig om, hvor lang tid der sættes af til at løse opgaven, hvilke hjælpemidler der er til rådighed, og hvilke arbejdsforhold man har, også spiller ind på en persons mestringsforventning. Mestringsforventning er derfor ikke det samme som selvtillid, da selvtillid refererer til en overordnet følelse af at være i stand til at mestre opgaver, mens mestringsforventning er opgave- og situationsspecifik (Comings, 2007, Bandura 1997).

Hvis man gerne vil styrke vedholdenhed hos deltagerne, er det relevant at arbejde med deres mestringsforventning. Forskning viser nemlig, at en person med høje mestringsforventninger ser en større værdi i arbejdet, yder en større indsats, udviser større engagement, er mere udholdende og har større chance for at fuldende opgaver succesfuldt. Personer med lave mestringsforventninger kan omvendt have tendens til at forsøge at undgå de opgaver, som de ikke forventer at kunne klare, yde en mindre indsats og hurtigere give op i løsningen af en opgave (Ziegler et al. 2006, Bandura 1997).

På denne måde er deltagerens mestringsforventninger og den reelle mestring forbundet i en cirkulær proces. Oplevelse af mestring vil styrke fremtidige mestringsforventninger og dermed øge sandsynligheden for, at handlinger fører til det ønskede resultat. Oplevelse af manglende mestring vil svække fremtidige mestringsforventninger og dermed øge sandsynligheden for, at handlinger ikke fører til det ønskede resultat (Ziegler et al. 2006, Ziegler et al. 2002, Bandura 1997).

Forståelse af læringsresultater

Det har væsentlig betydning for deltagerens vedholdenhed i forbindelse med tilegnelsen af basale færdigheder, at man forstår, hvad der ligger til grund for ens læringsresultater (Ziegler et al. 2006, Weiner 2005). Forståelse af læringsresultater[9] relaterer til deltagerens overvejelser over spørgsmålet "*Hvorfor klarede jeg (ikke) denne opgave?*".

Forskning viser, at der ofte er et gentagende mønster med hensyn til, hvordan deltageren forstår sine læringsresultater (Weiner 1972, Weiner 2005). En del deltagere med svage basale færdigheder kommer med dårlige skoleerfaringer og en negativ opfattelse af egne boglige evner (Crowther et al. 2010, Ziegler et al. 2006, O'Neill & Thomson 2013, Kasworm 2008). For en deltager kan et sådant udgangspunkt betyde en tendens til at forstå læringsresultater som et udtryk for medfødte evner. Det kan komme til udtryk ved en direkte kobling af et utilfredsstillende læringsresultat og utilstrækkelig evne, og mere indirekte ved at koble et tilfredsstillende læringsresultat til held eller lærerens hjælp. Det er en forståelse, som kan svække vedholdenhed, da deltageren ikke oplever at have mulighed for at påvirke sin tilegnelse af basale færdigheder.

Læreren kan styrke deltagerens vedholdenhed ved at korrigere opfattelsen af, at læringsresultater hovedsageligt er et udtryk for medfødt evne. Samtidig er det yderst væsentligt, at læreren tydeliggør betydningen af indsats og læringsstrategi, så deltageren lærer at koble sine læringsresultater til faktorer, som er foranderlige (Ziegler et al. 2006, Hodgen et al. 2009, Derrick & Ecclestone 2006).

[9] *Forståelse af læringsresultater er en omskrivning af fagbegrebet attribution. Attributionsteorien er oprindeligt udviklet af psykologen Bernhard Weiner i 1960'erne (se også Weiner 2005, 1972).*

Tre fokusområder for læreres arbejde med at styrke vedholdenhed

Gennem en analyse af litteraturen har vi identificeret tre områder, som læreren kan have fokus på i arbejdet med at styrke deltagernes vedholdenhed – inden for hvert område er der en række mere konkrete ting, læreren kan gøre. De tre områder er individuelle målsætninger, evaluering og feedback samt undervisningsdifferentiering.

De tre fokusområder giver mulighed for at påvirke deltagerens holdning til uddannelse, mestringsforventninger og forståelse af læringsresultater. Hvert fokusområde påvirker flere af disse forhold. Desuden giver de tre fokusområder mulighed for at arbejde med at imødekomme voksnes grundlæggende behov for selvbestemmelse, kompetence og – i mindre grad – tilhørsforhold (Ryan & Deci 2000, Nash & Kallenbach 2009).

1: Individuelle målsætninger

Individuelle målsætninger er et af tre områder, som læreren kan fokusere på for at styrke vedholdenhed. Det har stor betydning for deltagernes vedholdenhed, at de formulerer mål for deres arbejde med at styrke deres basale færdigheder (Comings 2007, Comings et al. 1999, Meader 2000, Nash & Kallenbach 2009). Forskning peger nemlig på, at det styrker deltagernes tro på, at det nytter at deltage i undervisningen, når de er bevidste om, hvilket mål de vil opnå – og hvilket udbytte man potentielt får ud af at investere sine resurser i læreprocessen (Ziegler et al. 2002, Comings 2007). Dét, at deltageren arbejder for at nå sine egne individuelle mål og ikke blot de generelt formulerede læringsmål for undervisningen, kan samtidig styrke deltagerens mestringsforventning (Schunk 1991, Margolis & McCabe 2004) og indsats i forløbet (Comings et al. 1999, Comings 2007, Meader 2000).

At opstille individuelle mål for deltagelsen tilgodeser voksnes behov for selvbestemmelse (O'Neill & Thomson 2013, Nash & Kallenbach 2009).

Sæt ord på den langsigtede personlige ambition
Det er vigtigt, at deltagerne formulerer deres overordnede, langsigtede personlige ambition i forbindelse med at styrke deres basale færdigheder. Ambitionen kan både komme til udtryk som et karrieremål i form af fx at kunne gennemføre en uddannelse eller varetage en anden arbejdsfunktion eller som et mere privat mål, som at kunne hjælpe sit barn med lektierne eller deltage på nye måder i foreningsarbejde. Målene kan også være af personlig karakter, som at være en god rollemodel eller bevise for sig selv, at man kan lære at regne (O'Neill & Thomson 2013, Crowther et al. 2010).

Flere forskere peger på, at mange voksne, som vælger at vende tilbage til uddannelse, ofte er motiverede af en situation, der har forandret sig, enten privat eller i arbejdslivet. Hvis læreren retter opmærksomhed mod, om deltageren oplever en sådan forandring, kan det støtte deltageren i at formulere sit mål med at styrke sine basale færdigheder (O'Neill & Thomson 2013, Crowther et al. 2010).

Opstil delmål
Forskning viser, at læreren har en væsentlig rolle med hensyn til at vejlede deltagerne om, hvad det kræver af dem at realisere deres ambitioner, og om, hvordan undervisningsforløbet, deres eget arbejde og eventuelt andre undervisningstilbud over tid tilsammen kan bringe dem derhen.

Det er en fordel, hvis læreren i denne vejledning direkte italesætter betydningen af vedholdenhed og her også

gør det klart, at der er andre veje til målet end en uafbrudt deltagelse i undervisningstilbud (Comings 2007, Carpentieri 2007).

Forskningen viser, at det er vigtigt, at læreren støtter deltagerne i at opstille mål for undervisningsforløbet, som relaterer til deres overordnede personlige ambition. Samtidig er det vigtigt, at deltagerne også formulerer delmål, som er konkrete, og som er realistiske at opnå inden for en kort tidshorisont, dvs. inden for en afgrænset periode af forløbet.

Ved at arbejde med delmål, som løbende nås, styrkes deltagernes mestringsforventninger og dermed deres indsats i læreprocessen (O'Neill & Thomson 2013, Arnbak & Borstrøm 2004).

Flere forskere påpeger, at såvel de langsigtede som de kortsigtede mål skal ses som dynamiske. Det betyder for det første, at læreren skal tage initiativ til, at deltagerne løbende tager stilling til, om de har fået nye mål for deres deltagelse, og for det andet, at deltagerne skal sætte sig nye mål, når delmål er opnået (O'Neill & Thomson 2013, Comings 2007).

Brug positive rollemodeller

Forskning viser, at positive rollemodeller og det at blive mødt med tiltro og overbevisning fra andre kan styrke effekten af at arbejde med individuelle målsætninger (Nash & Kallenbach 2009, Bandura 1997, Schunk 1991). Det kan fx styrke deltagerens tro på, at deltagelsen nytter, når læreren fortæller om tidligere deltageres forløb, og hvordan de ved at nå flere og flere delmål kunne realisere en større ambition. Hvis det er muligt, kan en større effekt opnås, ved at læreren inviterer en tidligere deltager til at komme og fortælle sin historie.

Læreren kan også overveje at lade deltagerne dele såvel deres langsigtede ambitioner som deres mål på kortere sigt. Det kan have flere positive virkninger. Ved at deltagerne kender hinandens mål, vil ikke kun læreren, men også de andre deltagere på holdet gennem forløbet kunne vise tillid til og overbevise en deltager om, at han eller hun kan nå sine mål. Dette kan styrke deltagerens mestringsforventning.

Et fællesskab om at arbejde hen mod personlige mål kan styrke relationerne imellem deltagerne og dermed den enkeltes deltagers behov for tilhørsforhold og behov for at være tilpas med at deltage i undervisningen (O'Neill & Thomson 2013, Ziegler et al. 2006). Og ved at høre andres mål kan den enkelte deltager blive inspireret til at turde sætte sig nye mål (Comings et al. 1999, Comings 2007, Nash & Kallenbach 2009).

GODE RÅD OM INDIVIDUELLE MÅLSÆTNINGER

Det kan læreren gøre:

- Tale med deltagerne om, hvorfor det er vigtigt at være vedholdende for at nå deres mål som fx at blive bedre til at læse
- Støtte deltagerne i at formulere deres egne mål: mål for faglig progression og personlige mål for, hvad de vil bruge de styrkede færdigheder til
- Dele de overordnede mål op i milepæle og delmål: mål, som kan nås snart, mål, som kan nås ved at være med i undervisningsforløbet, og mål, som rækker ud over undervisningsforløbet
- Sørge for, at deltagerne løbende tager stilling til, om målene stadig er de samme, eller om de skal revideres
- Lade deltagerne formulere nye delmål, efterhånden som delmålene nås
- Inspirere deltagerne ved at give gode eksempler på tidligere deltagere, der har nået deres mål.

2: Evaluering og feedback

Evaluering og feedback er det andet fokusområde for lærerens arbejde med at styrke vedholdenhed. Læreren kan styrke deltagernes vedholdenhed ved at synliggøre og understøtte progression gennem evaluering og feedback. Det er vigtigt for deltagernes vedholdenhed, at de oplever en progression, fordi det giver succesoplevelser, som styrker mestringsforventninger og dermed indsatsen i læreprocessen. Deltagerens oplevelse af progression giver tro på, at det nytter at investere resurser i læringen (O'Neill & Thomson 2013, Mellard et al. 2013, Ziegler et al. 2006, Comings 2007).

Samtidig er det en central indsigt fra forskningen, at voksne med svage basale færdigheder ofte har brug for lærerens støtte til at se, at deres færdigheder ændrer sig og de faktisk kommer tættere på egne læringsmål. Når progressionen bliver synliggjort, imødekommer det den voksnes behov for at opleve sig selv som kompetent. En anden central indsigt fra forskningen er, at de voksne ofte har brug for støtte til at udvikle hensigtsmæssige læringsstrategier, som understøtter denne progression. Synliggørelse og eventuelt revision af læringsstrategier kan være med til at give deltageren tiltro til, at det er strategi og indsats, der skaber resultater frem for en medfødt evne. Det er vigtigt i arbejdet med deltagernes forståelse af læringsresultat (Nash & Kallenbach 2009, O'Neill & Thomson 2013, Margolis & McCabe, 2004).

Brug både formativ og summativ evaluering

Læreren kan styrke deltagernes vedholdenhed væsentligt ved løbende at arbejde med både formativ og summativ evaluering. I litteraturen defineres formativ evaluering som en evaluering *for* læring og summativ evaluering som en evaluering *af* læring (Derrick & Ecclestone 2006). Den løbende summative evaluering af deltagernes læring besvarer spørgsmålet *"Hvad har jeg lært (nu)?"*. Den formative evaluering har fokus på at besvare spørgsmålet *"Hvordan er sammenhængen mellem mine læringsresultater og min læringsstrategi og indsats?"*, som giver grundlag for derefter at besvare spørgsmålet *"Hvordan lærer jeg bedst muligt mere?"*

Den løbende summative evaluering giver dermed deltageren en vigtig information om progression. Det er vigtigt, at læreren støtter deltageren i at forholde denne progression til deltagerens individuelle mål, da det gør progressionen mere betydningsfuld, hvilket kan styrke vedholdenhed (O'Neill & Thomson 2013). Samtidig er det også et vigtigt opmærksomhedspunkt, at læreren kan styrke vedholdenhed ved at opfordre deltagerne til at sætte sig mål for, *hvordan* de vil bruge deres nye færdigheder her og nu i deres daglige liv (Carpentieri 2007).

Den formative evaluering angiver årsagen til læringsresultatet og peger fremad mod styrkede muligheder for læring. Fokus er her på den formative evaluering af deltagerens læringsstrategier. Et andet væsentligt aspekt af den formative evaluering er et fokus på sammenhængen mellem lærerens undervisning og deltagerens progression og udvikling af læringsstrategier (Derrick & Ecclestone 2006). Dette er i fokus i afsnittet om undervisningsdifferentiering.

Deltageren skal være aktiv i forbindelse med evaluering

Det er vigtigt, at deltageren tager aktivt del i evalueringerne. Det gælder både for den løbende evaluering af læring og for den formative evaluering, der styrker fremtidig læring. Det imødekommer den voksnes behov for selvbestemmelse, når læreren har fokus på at styrke deltageren i selv at kunne følge sin progression og vurdere læringsstrategier. De læringsaktiviteter, som har evaluering som formål, kan derfor med fordel i høj grad være baseret på selvevaluering, samarbejde mellem deltagere og dialog mellem lærer og deltager. Dette bidrager til at skabe et læringsmiljø, hvor deltageren føler sig tilpas. Desuden imødegår det delvist, at det kan opleves svært som lærer at finde tid til den løbende evaluering (Derrick & Ecclestone 2006, Nash & Kallenbach 2009).

Det er også vigtigt, at læreren integrerer såvel den løbende summative som den formative evaluering i flest mulige undervisningsaktiviteter. Dette kan fx ske gennem en dialogbaseret undervisning, hvor læreren gennem bevidst brug af lytte- og spørgeteknikker etablerer et samarbejde med deltagerne om at afdække læring og læringsstrategier. Og samtidig bruger dette som afsæt for at identificere fremadrettede læringsbehov og arbejde med alternative strategier (Hodgen et al. 2009, Derrick & Ecclestone 2006).

Sæt spot på årsager til læringsresultater

Der er solidt belæg for effekten af formativ evaluering for børns læring (se fx Hattie 2013), og forskere peger på, at betydningen for voksne er endnu større, ikke mindst når det gælder voksne med svage basale færdigheder (Hodgen et al. 2009, Derrick & Ecclestone 2006). Dette hænger, som tidligere beskrevet, sammen med, at der blandt denne gruppe af voksne er en del, som har dårlige skoleerfaringer. Det vil sige voksne, der har oplevet, at deres indsats ikke har nyttet, og fået en oplevelse af at have utilstrækkelige boglige evner (Ziegler et al. 2002).

Oplevelsen af utilstrækkelige boglige evner kan både komme til udtryk i forbindelse med utilfredsstillende læringsresultater ("Jeg er bare for dum") og mere indirekte i forbindelse med tilfredsstillende læringsresultater ("Jeg var heldig" eller "Det var kun, fordi læreren hjalp mig så meget"). Det betyder, at et utilfredsstillende læringsresultat kan blive en bekræftelse af et negativt selvbillede. Og det betyder, at et tilfredsstillende læringsresultat ikke nødvendigvis former en succesoplevelse, da det centrale for succesoplevelsen er, at læringsresultatet opleves som et resultat af deltagerens handling.

Mange deltageres vedholdenhed vil derfor kunne styrkes betragteligt, ved at læreren undersøger deltagerens forståelse af læringsresultater, fx gennem en dialogbaseret formativ evaluering. Læreren kan i den forbindelse korrigere en eventuel tilskrivning af utilfredsstillende resultater til utilstrækkelige evner og af tilfredsstillende resultater til andre forhold end læringsstrategi og indsats. Gennem den formative evaluering skal læreren rette deltagerens opmærksomhed mod at vurdere og forstå betydningen af læringsstrategier og indsats (Ziegler et al. 2002, Margolis & McCabe 2004).

Støt udvikling af læringsstrategier

Det er et afgørende element i den formative evaluering, at læreren kontinuerligt støtter deltageren i at tilegne sig og anvende hensigtsmæssige læringsstrategier. Det er en vigtig opmærksomhed, at deltageren kan have brug for læringsstrategier på flere niveauer. Deltageren har brug for at have hensigtsmæssige overordnede læringsstrategier, fx med hensyn til at fastholde det lærte, organisere materialer og tilrettelægge en selvstændig arbejdsindsats. Samtidig har deltageren naturligvis også brug for specifikke læringsstrategier for forløbets faglige elementer (Margolis & McCabe, 2004, Derrick & Ecclestone 2006, Arnbak & Borstrøm 2004).

Forskningen peger på, at et kontinuerligt og systematisk fokus på synliggørelse, evaluering og udvikling af læringsstrategier vil styrke deltagerens faglige progression direkte og også indirekte gennem styrket vedholdenhed. Samtidig vil det også styrke det oplevede udbytte af deltagelsen i et undervisningsforløb, da deltageren vil opleve en styrket kompetence til at lære. Læreren kan med fordel italesætte denne kompetenceudvikling, og hvordan den er overførbar til andre dele af deltagerens liv (O'Neill & Thomson 2013).

GODE RÅD OM EVALUERING OG FEEDBACK

Det kan læreren gøre:

- Løbende gøre deltagerne opmærksomme på, hvad de nu har lært, og hvilke færdigheder de mestrer
- Støtte deltagerne i selv at se, hvordan de udvikler sig, og hvordan de bevæger sig hen mod deres egne læringsmål og med deres nye kompetencer nærmer sig deres personlige mål
- Tale med deltagerne om, hvorfor en opgave er lykkedes for dem (eller ikke er lykkedes for dem). Selvom deltageren har arbejdet godt, kan nogle tænke 'Det var, fordi læreren hjalp mig' eller 'Jeg var bare heldig'
- Støtte deltagerne i at revidere eventuelle antagelser om deres evner som begrænsende – fx 'Jeg er bare for dum'
- Støtte deltagerne i at se, hvordan deres resultat hænger samme med deres læringsstrategi og arbejdsindsats ('den opgave kunne jeg klare, fordi jeg gjorde det – i så lang tid')
- Støtte deltagerne i at udvikle gode overordnede læringsstrategier – det kan være studieteknikker, memoteknikker eller lignende
- Lære deltagerne forskellige strategier til at arbejde med faglige opgaver og synliggøre deres virkning.

3: Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er det tredje fokusområde for lærerens arbejde med at styrke deltagernes vedholdenhed, og det knytter i høj grad an til både individuelle læringsmål og evaluering og feedback. Gennem undervisningsdifferentiering kan læreren gøre undervisningen relevant for den enkelte deltagers læringsbehov, behov for færdigheder i hverdagen og mål med deltagelsen. Samtidig er differentiering af opgaver, arbejdsformer og undervisningsaktiviteter vigtigt for, at der sker en faglig progression hos deltagerne, at deltagerne føler sig tilpas i undervisningen, og at deltagerne udvikler og opbygger tro på læringsstrategier og indsats. Gennem undervisningsdifferentieringens forskellige elementer kan læreren således både påvirke deltagerens holdning til uddannelse, mestringsforventning og kobling af læringsresultater til indsats og strategi.

Gør undervisningen relevant

Det har stor betydning for voksne i en hvilken som helst læreproces at kunne se meningen med og relevansen af det, de skal lære. Oplever den voksne læreprocessen som meningsfuld og relevant, så øges troen på, at det kan betale sig at investere resurser i læring med et konkret udbytte for øje (Ziegler et al. 2006, Nash & Kallenbach 2009). Læreren kan arbejde med dette behov ved at differentiere indholdet af undervisningen på to måder.

For det første ved så vidt muligt at bygge undervisningen op omkring materialer og eksempler, der interesserer deltagerne, og som understøtter, at deltagerne kan se, hvordan de umiddelbart kan omsætte færdighederne til brug i deres daglige liv (Nash & Kallenbach 2009). Som en del af dette arbejde kan læreren i videst muligt omfang lade deltagerne have medbestemmelse over de materialer og temaer, der anvendes fælles, og give deltagerne mulighed for også at arbejde med deres personlige interesseområder.

For det andet ved over for den enkelte deltager løbende at italesætte, hvordan forholdet er mellem deltagerens aktuelle færdigheder og målene for det konkrete undervisningsforløb. Det vil sige skabe sammenhæng mellem, hvad deltagerens læringsbehov er, og hvordan de enkelte undervisningselementer imødekommer dette behov (Nash & Kallenbach 2009, Derrick & Ecclestone 2006, Margolis & McCabe, 2004). At tydeliggøre relevansen af, at det, der skal læres, imødekommer den voksnes behov for selvbestemmelse.

Brug evaluering til at differentiere

Forskning peger på vigtigheden af at bruge den løbende evaluering – både formativ og summativ – til at differentiere og tilpasse undervisningen til den enkelte deltagers behov.

Differentieringen med afsæt i evaluering kan handle om tre ting: for det første at vælge faglige fokusområder og sværhedsgrad af opgaver, der passer til den enkelte. For det andet at tilpasse arbejdsformerne i undervisningen, så den enkelte deltager føler sig tilpas og har de bedst mulige læringsbetingelser. Og for det tredje at vælge undervisningsaktiviteter, der understøtter den enkeltes behov for udvikling af læringsstrategier (Derrick & Ecclestone 2006, Margolis & McCabe 2004). Læreren skal altså bruge sin viden fra den løbende evaluering og sit kendskab til de enkelte deltagere til at differentiere.

Skab sammenhæng i læringsforløb

Undervisning, der har fokus på at styrke voksnes vedholdenhed, bygger på den forståelse, at arbejdet med basale færdigheder kan ske over lang tid og både med og uden tilknytning til formel undervisning. For den voksne kan det gøre en stor forskel, hvis et nyt undervisningsforløb opleves som at fortsætte eller genoptage igangværende eller tidligere læreproces (Comings 2007, O'Neill & Thomson 2013).

Forskningen peger på tre forskellige, virksomme greb til at skabe sammenhæng i læringsforløb. For det første, at læreren har fokus på at forstå og imødekomme den enkeltes læringsbehov. For det andet, at læreren afdækker den voksnes tidligere arbejde med basale færdigheder (Comings 2007). Og for det tredje, at læreren tager afsæt i deltagerens tidligere erfaringer med at lære nyt.

Når læreren arbejder med at skabe sammenhæng i læringsforløb, er det vigtigt at være opmærksom på og italesætte, at der også kan være læreprocesser *uden for* formelle uddannelsessammenhænge, enten et bevidst selvstyret arbejde – eventuelt med støtte fra deltagerens netværk – eller en mere ubevidst læreproces, som har været nødvendig for at klare centrale funktioner i deltagerens arbejdsliv eller private liv.

Det har også betydning, at læreren undervejs i undervisningsforløbet støtter deltageren i at se koblingen mellem forskellige undervisningselementer og opgaver. Ved at læreren fx peger på lighedstræk mellem en tidligere mestret opgave og den aktuelle, støttes deltageren i at anvende lærte strategier, og deltagerens mestringsforventning styrkes, og dermed styrkes indsatsen og chancen for succes (Margolis & McCabe 2004).

Differentiér opgaver under hensyn til tidspunkt i forløbet, lærerstøtte og individuelle forudsætninger

Når læreren differentierer sværhedsgraden af opgaver, imødekommer man den voksnes behov for at opleve sig selv som kompetent. I opgavedifferentieringen er der tre centrale forhold, som er væsentlige at være opmærksom på.

For det første er der forskel på, hvor meget deltagerne skal udfordres på forskellige tidspunkter i forløbet. Forskning omkring mestringsforventninger peger nemlig på, at det i starten af et forløb er vigtigt, at deltageren opnår mange små succeser (Ziegler et al. 2002, Comings 2007, Margolis & McCabe 2004). Når der er lagt et fundament af små succeser – som er opbygget ved hjælp af opgavedifferentiering ud fra det individuelle færdighedsniveau *og* støtte til tilskrivning til indsats og strategi gennem formativ evaluering – er deltagerens mestringsforventning styrket, og han eller hun vil i højere grad tilskrive sine læringsresultater til indsats og strategi. Dermed er deltageren klar til at blive stillet over for større udfordringer (O'Neill & Thomson 2013, Ziegler et al. 2002, Margolis & McCabe 2004).

Når læreren vælger, hvad der er en passende udfordring for en deltager på et givet tidspunkt, er det vigtigt at være opmærksom på, at opgaven ikke må blive så udfordrende, at det bliver frustrerende for deltageren, da det kan svække deltagerens mestringsforventning og mindske indsatsen. Samtidig er det også vigtigt, at opgaverne ikke bliver ved med at være rettet mod små succeser, da deltageren kan tolke dette som et udtryk for, at læreren ikke ser en progression og øget kompetence hos deltageren (O'Neill & Thomson 2013, Margolis & McCabe 2004).

For det andet er der forskel på sværhedsgraden af opgaver, som deltageren kan mestre med lærerstøtte og i selvstændigt arbejde. Det betyder fx konkret, at en tekst, som holdet læser sammen, kan være sværere end tekster, som deltagerne læser individuelt i undervisningstiden, og at en tekst, som deltageren læser hjemme, skal være lettere end en tekst, der læses i undervisningstiden (Margolis & McCabe 2004).

Og for det tredje skal opgavens sværhedsgrad differentieres ud fra både deltagerens færdighedsniveau, deltagerens læringsstrategier og deltagerens mestringsforventning. Det betyder, at læreren skal være opmærksom på, at ikke kun færdigheder, men også fx kompetence til at strukturere arbejdet med en opgave og forventningen om at kunne nå det ønskede resultat har betydning for, om en deltager finder en opgave udfordrende eller frustrerende (Margolis & McCabe 2004).

GODE RÅD OM UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING

Det kan læreren gøre:

- Differentiere indholdet af undervisningen – fx materialer, opgaver og eksempler – så undervisningen bliver relevant for deltagerne og ligger i tråd med de mål, de gerne vil nå
- Opnå kendskab til deltagerens tidligere læreprocesser (både i og uden for undervisning) og bruge det som afsæt for at tilrettelægge den nuværende læreproces
- Bruge evaluering til at tilpasse undervisningen til hver enkelt deltagers behov. Undersøg løbende, hvordan deltagerne oplever det faglige niveau, arbejdsformerne og de konkrete undervisningsaktiviteter
- Differentiere sværhedsgraden af undervisning og opgaver. Læg ud med at give deltagerne mange succesoplevelser, og øg gradvist sværhedsgraden af opgaver, så deltagerne oplever, de bliver udfordret.

Litteraturliste

Arnbak, E. & Borstrøm, I. (2004): *FVU-deltageres bevidsthed om og udbytte af læse-, stave- og skriveundervisning – en afprøvning af to undervisningsmaterialer.* København: Undervisningsministeriet.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman

Carpentieri, J.D (2007): *Five years on: Research, development and changing practice. NRDC 2006-7.* London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy

Comings, J.P. (2007): *Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals.* Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy

Comings, J.P., Parella, A. & Soricone, L. (1999): *Persistence among Adult Basic Education Students in Pre-GED Classes.* Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy

Crowther, J., Maclachlan, K. & Tett, L. (2010): Adult literacy, learning identities and pedagogic practice. In *International Journal of Lifelong Education*, vol. 29, no. 6:651-664.

Derrick, J. & Ecclestone, K. (2006): *Formative Assessment in Adult Literacy, Language and Numeracy Programmes: A Literature Review for the OECD.* Downloadet 5. maj 2016 på http://www.oecd.org/edu/ceri/37406531.pdf.

EVA (2016). *FVU og de svage læsere i Danmark. En kvantitativ undersøgelse af deltagerne på trin 1 i læsning på forberedende voksenundervisning (FVU).* København: Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2012): *Evaluering af forberedende voksenundervisning (FVU) – med fokus på aktivitet, deltagerprofiler og udbydere.* København: Danmarks Evalueringsinstitut

Hattie, J. (2013): *Synlig læring – for lærere.* Frederikshavn: Dafolo.

Hodgen, J., Coben, D. & Rhodes V. (2009): *Feedback, talk and engaging with learners. Formative assessment in adult numeracy.* London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Kasworm, C. (2008): Emotional challenges of Adult Learners in Higher Education. I: *New Directions for Adult and Continuing Education,* vol. 120: 27-34

Margolis, H. & McCabe, P.P. (2004): Self-efficacy: A Key to Improving the Motivation of Struggling Learners. In *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 76, no. 6:241-249

Meader, P. (2000): The effects of continuing goal-setting on persistence in a Math Classroom. *Focus on Basics*, Vol. 4, no. 1.

Mellard, D.F, Krieshok, T. Fall, E. & Woods, K (2013): Dispositional factors affecting motivation during learning in adult basic and secondary education programs. In *Reading, Writing,* vol. 26: 515-538

Nash, A. & Kallenbach, S. (2009): *Making it worth the stay. Finding from the New England Persistence Project.* Boston: New England Literacy Resource Center.

O'Neill, S. & Thomson, M.M. (2013): Supporting Academic Persistence in low-skilled adult learners. In *Support for Learning*, vol. 28, no. 4: 162-172

Quigley, B. & Uhland, R. (2000): Retaining adult learners in the first three critical weeks; A quasi-experimental model for use in the ABE-program. *Adult Basic Education,* 10 (2), 55-68

Ryan, R.M & Deci, E.L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology,* vol. 25:54-67.

Schunk, D.H (1991): Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist,* vol. 26:207-231

SFI (2013): Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark

Weiner, B. (1972): Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. I *Review of educational research*, *vol. 2*:203-215.

Weiner, B. (2005): Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. I Elliot, A., Dweck, C. (eds.) (2005): *Handbook of competence and motivation*: 73-84. New York: Guilford Press.

Ziegler, M., Bain, S., Bell, S., McCallum, R.S. & Brian, D., et al. (2006): Predicting Women's persistence in adult literacy classes with dispositional variables. In *Reading psychology*, vol. 27: 59-85

Ziegler, M., Bain, S., Bell, S., McCallum, S. & Brian, D. (2002): *Self-Beliefs: Predicting persistence of family first participants in adult basic education.* Knoxville: Center for literacy studies, University of Tennessee

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

Vedholdenhed hos voksne med svage basale færdigheder – et litteraturstudie

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN: (www) 978-87-7958-976-6