

Læsekurser for voksne, udbytte og tilrettelæggelse

af

Torben Pilegaard Jensen
Anders Holm

AKF Forlaget
August 2000

Forord

Siden januar 1996 har læsekurser for voksne været et tilbud for alle, der efter grundskolen oplever, at de ikke læser godt nok. Læsekursernes formål er at forbedre deltagernes læse-stave-skrive-færdigheder for derigennem at øge deres muligheder for at fungere arbejdsmæssigt, socialt og kulturelt i det danske samfund.

Med lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven) fra foråret 2000, ophører lov om bl.a. læsekurser for voksne ved årets udgang. Vi forventer dog, at resultaterne i denne rapport kan være til gavn for planlægningen og tilrettelæggelsen af den fremtidige voksenundervisning.

Undersøgelsen har et avanceret evalueringsdesign med før- og eftermåling via test, kombineret med spørgeskema og interviewundersøgelser. Den er samtidig tilrettelagt på en måde, som gør det muligt at udnytte den viden om danskernes læse-regne-færdigheder, som AKF i foråret 2000 har offentliggjort.

Til undersøgelsen har været knyttet en følgegruppe bestående af Birgitte Bovin og Rie Nielsen, Undervisningsministeriet, Dan Madsen, Amtsrådsforeningen i Danmark og Susan Møller, Arbejdsmarkedsstyrelsen. Det er Undervisningsministeriet, der har finansieret undersøgelsen.

Danmarks Lærerhøjskole (DLH) har været underleverandør i undersøgelsen og Elisabeth Arnbak, Line Winther, og Niels Egelund, alle DLH, har været forfattere til kapitel 7.

Følgegruppen har undervejs ydet værdifulde bidrag til undersøgelsens tilrettelæggelse. Også den foreliggende rapports temaer og indhold har været drøftet i følgegruppen.

Undersøgelsen er gennemført af seniorforsker Anders Holm og forskningsleder Torben Pilegaard Jensen. Som studentermedarbejdere har medvirket Angelo Andersen, Marie Bruvik Heinskou, Søren Hastrup og John E. Jacobsen.

Torben Pilegaard Jensen
August 2000

Indhold

1 Sammenfatning og konklusion	7
1.1 Planlægning og tilrettelæggelse	7
1.2 Hvem er læselæreren?	9
1.3 Hvem deltager i læsekurser for voksne?	9
1.4 Hvilket udbytte?	12
1.5 Konklusion	13
2 Undersøgelsens baggrund og problemstillinger	15
2.1 Undersøgelsens baggrund	15
2.2 Problemstillinger	18
2.3 Test af læsefærdigheder og kvalitative interview	20
3 Undersøgelsens tilrettelæggelse	28
3.1 Hvilke delundersøgelser?	28
3.2 Hvem deltog i før- og eftermålingen?	29
4 Læsekursernes administrative tilrettelæggelse	37
4.1 De administrative rammer	37
4.2 Problemstillinger og operationalisering	40
4.3 Det typiske amt	44
4.3.1 Status på kvalitetsmålene i typeamtet	45
4.3.2 Status på amtets deltagelse i informationsspredende aktiviteter	51
4.4 Status på planlægningskriterierne	53
4.5 Andre typiske kendetegn ved amtets administrative praksis	54
4.6 Sammenfatning	55
5 Hvem er læsekursisterne?	58
5.1 Danskernes og læsekursisternes funktionelle læsefærdigheder	58

5.2	Oplevede færdigheder blandt læsekursister og i befolkningen	67
5.3	Brug af skriftligt materiale og færdigheder	69
5.4	Læsekursisternes funktionelle læsefærdigheder og afkodningsevne ..	71
5.5	Sammenfatning	74
6	Lærerprofiler og undervisningens tilrettelæggelse	76
6.1	Lærerprofilen	76
6.2	Undervisningens tilrettelæggelse	80
6.3	Sammenfatning	85
7	Hvad siger deltagere og lærere?	86
7.1	Baggrund for spørgeguiden	86
7.1.1	Motivation og målsætning	86
7.1.2	Kursusaktivitet og brug af læsning i hverdagen	87
7.2	Hvad får vi at vide i interviewene?	88
7.2.1	Hovedtema 1: Typer af læsevanskeligheder	89
7.2.2	Hovedtema 2: Målsætninger og motivation for deltagelse	92
7.2.3	Hovedtema 3: Sammenhængen mellem deltagerprofiler og handleplaner	94
7.2.4	Hovedtema 4: Udbyttet af læseundervisningen	96
7.3	Sammenfatning	100
8	Hvad sker der for kursisterne, når de har været på læsekursus?	105
8.1	Analysernes indhold	105
8.2	Måling af fremgang i læsefærdighederne	105
8.3	Hvem læser godt blandt kursisterne?	106
8.4	Hvem forbedrer sig på læsekurset?	108
8.5	Afkodning som forudsætning for funktionelle færdigheder	112
8.6	Selvoplevede læsefærdigheder	116
8.6.1	Oplevet udbytte og motivation for efteruddannelse	119
8.7	Kursisternes selvopfattede læse-skrive-færdigheder	122
8.8	Frafald	126
8.9	Sammenfatning	129
	Litteratur	131
	English Summary	137

1 Sammenfatning og konklusion

I dette kapitel sammenfattes undersøgelsens resultater med hensyn til læsekursernes planlægning og tilrettelæggelse, læselærernes og deltagernes profil samt med hensyn til kursusdeltagernes udbytte af læsekurserne.

1.1 Planlægning og tilrettelæggelse

Amterne har ansvaret for læsekursernes administration og tilrettelæggelse. Planlægningen af amternes udbud af læsekurser har ikke taget udgangspunkt i et egentligt planlægningsgrundlag i form af viden om befolknings-sammensætningen, herunder viden om antallet af personer med læse-skrive-stave-problemer. Til gengæld har antallet af kvalificerede læselærere spillet en rolle i flere amter. Og i en række af de amter, hvor det blev vurderet, at antallet af læselærere var utilstrækkeligt, har været igangsat målrettet efteruddannelse. I enkelte amter var man på undersøgelsestidspunktet ikke opmærksomme på de uddannelsesmæssige krav til læselærerne. Men dette synes uden betydning, da læselærernes uddannelsesbaggrund ikke kan påvises at have nogen betydning for kursusdeltagernes udbytte.

Ved valget af udbydere af læsekurser havde ingen amter anvendt licitation i forbindelse med de læsekurser, som blev afsluttet i undersøgelsesperioden, 1. halvår 1999. Derimod har der været lagt vægt på geografisk spredning af kursusudbudet, på erfaringer med lærernes kvalifikationer og på samarbejdserfaringer i forbindelse med den kompenserende specialundervisning og andet uddannelsessamarbejde. Siden læsekursernes start i 1996 er der da også kun sket få ændringer i valget af udbydere. Til gengæld er der sket en forskydning af aktiviteterens omfang fra bl.a. oplysningsforbund til amternes voksenuddannelsescentre (VUC). Denne forskydning kan

muligvis ses i sammenhæng med, at undervisningstilbud til personer med utilstrækkelige læse-stave-skrive-regne-færdigheder i stigende grad betragtes som et tilbud, der skal tilbydes i det almene undervisningssystem og ikke som specialundervisning. Bag dette ligger formodentlig, at der i dag ikke blot er behov for at løfte færdighederne hos dem, der har de allerstørste problemer, men også for at forbedre færdighederne blandt dem, der kan læse, stave, skrive og regne, men ikke kan det tilstrækkelig godt i forhold til de krav, der stilles på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet.

Med hensyn til kursernes omfang er der betydelig variation mellem amterne. I nogle amter har kurserne således omfattet 70 undervisningstimer svarende til Undervisningsministeriets retningslinier, i andre det halve. Godt halvdelen af læsekursuslærerne havde den anbefalede 300 timers læselæreruddannelse, færrest i de store amter. Godt en fjerdedel var læsepædagoguddannet.

Amterne overlader valget af undervisningsmaterialer til de enkelte udbydere, og det vil i praksis sige den enkelte læselærer. Men mange af læselærerne indgår i et lærernetværk, hvor bl.a. valg af undervisningsmaterialer drøftes.

Med hensyn til det anvendte undervisningsmateriale, er det lærernes vurdering, at det forlagsproducerede materiale kun i begrænset omfang har været tilfredsstillende. Det anvendte materiale er således først og fremmest udarbejdet af den enkelte lærer, ofte efter inspiration fra andre læselærere. Amterne prioriterer screening og vejledende samtaler højt, og langt de fleste læselærere har da også gennemført sådanne.

Knap halvdelen af amterne prioriterer dannelsen af homogene hold højt, men det viser sig alligevel, at omkring tre fjerdedele af lærerne mener, at deres hold ikke har været homogent sammensat. Det væsentligste kriterium for denne vurdering var kursisternes læse-skrive-stave-niveau. Næsten tilsvarende er det knapt en tredjedel af kursisterne, der fandt at deres medkursister havde de samme problemer som dem selv.

Alle amter søger gennem annonceringer i dagspresse, lokalaviser, tv- og radioprogrammer, at skabe opmærksomhed om læsekurserne. Derudover annonceres kurserne af de enkelte udbydere. Også formelle og uformelle aftaler mellem arbejdsformidlingen, fagforeninger og virksomheder fungerer som en vej til at nå målgruppen for læsekurser.

Når kursisterne begrundes deres deltagelse henviser de til dem selv.

Dette tyder på, at den individuelt rettede information, har været den væsentligste motiverende faktor for deltagelsen.

For mange må afstanden til kursusstedet forventes at være afgørende for deltagelsen. Alle amter har da også lagt stor vægt på en geografisk spredning af kursusudbudet. Knap to tredjedele af kursisterne oplyser da også, at deres rejsetid frem og tilbage til kursusstedet har været under 30 minutter. Meget få, at den har været mere end en time. Dette udelukker naturligvis ikke, at nogle har undladt at deltage, fordi transporttiden efter deres opfattelse har været for lang.

Knap en femtedel af de tilmeldte deltagere har deltaget i mindre end 25% af undervisningen, det formelle frafaldskriterium. På trods af dette følges der ikke op på personer, der dropper ud eller har et lavt fremmøde. Der foretages ligeledes heller ikke systematiske evalueringer af læsekurserne, hvilket ellers må formodes at være en afgørende forudsætning for erfaringsopbygning og kursernes forbedring.

1.2 **Hvem er læselæreren?**

Læselærerne er typisk kvinder over de 50 år med en folkeskolelærerbaggrund eller anden pædagogisk uddannelse og med et vist erfaringsgrundlag som læselærer. Som uddannelsesmæssig baggrund som læselærer har lærerne typisk enten en uddannelse som læsepædagog eller en 300 timers uddannelse som læselærer. Godt en femtedel af læselærerne har dog en anden uddannelsesmæssig baggrund.

Generelt har den faktiske undervisning, sådan som den er rapporteret af underviserne, bevæget sig væk fra et relativt højt planlagt læsefagligt indhold over mod et mere skrivefagligt indhold, dog således at det læsefaglige indhold i undervisningen også i den faktiske tidsanvendelse fylder en ganske stor del af den samlede undervisningstid.

1.3 **Hvem deltager i læsekurser for voksne?**

Blandt læsekursisterne er der som forventet flere med ringe læse-regnefærdigheder, sammenlignet med befolkningen. Grundlaget for denne sammenligning mellem læsekursisterne og befolkningen, er en international

undersøgelse af danskernes funktionelle læsefærdigheder. I denne undersøgelse inddeles befolkningens færdigheder i fem niveauer, hvor niveau 1 er det laveste niveau. Godt 60% af læsekursisterne befinder sig på de to laveste færdighedsniveauer. I befolkningen er det ca. hver tredje, der ligger på disse niveauer.

En tredjedel af læsekursisterne er på niveau 3, og dermed over det niveau, som i den internationale undersøgelses defineres som et utilstrækkeligt færdighedsniveau. Men kun meget få læsekursister, 7% har færdighederne på de to højeste niveauer, niveau 4/5. I befolkningen drejer det sig om knap 20%. Selv om læsekursisternes færdigheder klart er ringere end befolkningens, finder vi blandt læsekursisterne alligevel en del med færdigheder over det internationalt fastlagte minimumsniveau. Og blandt dem oplever mange, at de har behov for at forbedre deres færdigheder. Det viser sig da også, at læsekursisterne i større udstrækning end befolkningen med de samme færdigheder oplever, at de har utilstrækkelige færdigheder, hvilket ikke kan undre, da de netop ved deres deltagelse viser, at de har et erkendt behov for at forbedre deres færdigheder.

Selv om de kortuddannede læsekursister har ringere funktionelle læsefærdigheder end befolkningen på samme uddannelsesniveau, er det blandt de læsekursister, der er under uddannelse eller har en videregående eller gymnasial uddannelse, vi finder den største forskel mellem læsekursisterne og befolkningen med tilsvarende uddannelsesbaggrund. Læsekurserne ser således ud til at være et attraktivt tilbud, til personer under uddannelse og til veluddannede, der har utilstrækkelige færdigheder. Når de funktionelle læsefærdigheder blandt de læsekursister, der er under uddannelse også er væsentligt lavere end i den tilsvarende gruppe i befolkningen, må det først og fremmest skyldes, at der er tale om uddannelser, som kan søges af personer med forholdsvis ringe færdigheder og som føler et behov for at forbedre færdighederne for at kunne gennemføre den påbegyndte uddannelse, fx en social- og sundhedsuddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse.

Markant er det, at de ledige læsekursister, som udgør den største gruppe blandt læsekursisterne, har langt ringere færdigheder end de ledige i befolkningen som helhed. Det ser således ud til, at det blandt de ledige er lykkedes at få dem med de ringeste færdigheder motiveret for deltagelse i læsekurser.

Samlet må det vurderes, at læsekurserne rammer bredt i befolkningen og ikke kun blandt dem, der har færdigheder på de laveste niveauer. Men selv om læsekurserne får fat i beskæftigede, som har behov for et løft i deres færdigheder, er det dog forholdsvis få beskæftigede, der deltager i læsekurserne. Da også mange blandt de beskæftigede må vurderes at have utilstrækkelige funktionelle læsefærdigheder, er det derfor spørgsmålet, om læsekurserne, med en anden form for tilrettelæggelse, ville have mulighed for at nå ud til en større del af den beskæftigede del af målgruppen.

Læsekursister med ringe færdigheder er sig langt mere bevidst, at deres færdigheder er utilstrækkelige sammenlignet med befolkningen med de samme færdigheder. Og forholdsvis mange af dem, der har gode færdigheder, oplever heller ikke at færdighederne er gode nok. Langt flere læsekursister mener således, at deres færdigheder begrænser deres muligheder på arbejdsmarkedet, end tilfældet er i befolkningen.

Samlet kan det konkluderes, at mange af deltagerne i læsekurser for voksne, er personer, som sammenlignet med befolkningen er opmærksom på, at deres læse-regne-færdigheder er utilstrækkelige. Dette gælder uanset deltagernes færdighedsniveau, men dog mest udpræget blandt dem der har de ringeste færdigheder.

Mange af deltagerne på læsekurserne er, på trods af ringe evne til at genkende ord (afkode) forholdsvis gode læsere, dvs. har forholdsvis gode funktionelle læsefærdigheder. Dette tyder på, at en del af deltagerne på trods af deres afkodningsproblemer evner at tilegne sig viden gennem læsning, og de må derfor bedømmes som tilhørende målgruppen for læsekurser. Men der er dog deltagere, som ser ud til både at være dårlige til at afkode og at have ringe funktionelle læsefærdigheder. Samtidig er det sådan, at når læsekursisternes afkodningsevne sammenlignes med andre grupper, fx kursister på ordblindekurser, ligger læsekursisterne lavt. Dette rejser spørgsmålet, om ikke en del af læsekursisterne gennem screening og vejledende samtaler burde have været visiteret til de målrettede ordblindekurser.

1.4 Hvilket udbytte?

Analyserne af hvad kursisterne får ud af at deltage i læsekurserne, er undersøgt dels ved at se på, om de forbedrer deres faktiske funktionelle færdigheder og deres afkodningsfærdigheder, dels ved at se på, om de oplever, at de har forbedret deres læse-skrive-færdigheder samt deres motivation for videre uddannelse.

Analyserne viser, at kursisterne i gennemsnit oplever en forbedring af både deres funktionelle færdigheder såvel som deres afkodningsfærdigheder. Det er kursister med læsevanskeligheder, der går frem, men også kursister som har en vis uddannelsesmæssig baggrund ud over grundskolen. Meget svage læsere, som også samtidig har en svag uddannelsesbaggrund, ser derfor ud til at have et mere begrænset udbytte.

Mange af kursisterne deltager i efteruddannelse efter kursusafslutningen. Flest blandt dem, der har gennemført kurset og færrest blandt dem, der var tilmeldt, men som aldrig eller i meget begrænset omfang er mødt op til undervisningen. Det viser sig endvidere, at mange af de kursister, der har fået forbedret deres motivation til efteruddannelse, har oplevet denne forbedring via kursusdeltagelse og ikke på grund af andre begivenheder, fx at de har fået job i løbet af kursusperioden.

Det er derimod ikke klart, om der er en sammenhæng mellem faktiske forbedringer i læse-regne-færdighederne, og om man som kursist synes, man er blevet en bedre læser. Kursisternes egen opfattelse af deres læsefærdigheder og om de i løbet af kurset er blevet bedre, synes derfor at være en ringe indikator for kursusudbyttet.

Kun ca. halvdelen af de kursister, der deltog i undersøgelsen ved dens start, var med ved dens afslutning. Dette skyldes både, at nogle har afbrudt kurset, og at andre ikke var til stede på undersøgelsens afslutningstidspunkt. Man kunne frygte, at dette store frafald ville give en skævhed i beregningen af den gennemsnitlige effekt af kursusdeltagelse på de faktiske læsefærdigheder. Men frafaldsanalysen viser, at dette sker både blandt de stærke læsere, såvel som blandt dem, der har meget store problemer med at læse. Derfor er der grund til at tro, at den beregnede effekt af læsekurserne på læsefærdighederne er korrekt.

Såvel den kvantitative – som kvalitative undersøgelse belyser, at deltagerne på læsekurser for voksne er en yderst blandet gruppe af voksne med vidt forskellige mål, ønsker og behov. Dette afspejles da også i deltagernes oplevelser af udbyttet af læseundervisningen. Selv om en hel

del af læsekursisterne med ringe læsefærdigheder ved kursusstart forbedrer deres færdigheder, har mange også et udbytte på det personlige plan, i en større erkendelse af egne vanskeligheder og i et større mod til at melde ud til omgivelserne, at man har et læseproblem, i større lyst til læsning i hverdagen eller til videre uddannelse. De personlige interview peger på, at det er afgørende for udbyttet af læseundervisningen, at den voksne bliver bevidst om de læsekrav, han eller hun stilles over for i hverdagen, og på hvilke måder skriftsproglige aktiviteter indgår i arbejdsopgaver på jobbet og/eller i et uddannelsesforløb. En efteruddannelse af læselærerne og en fortsat udvikling af redskaber til belysning af læsekrav i dagligdagen er nødvendige, for at voksne svage læsere skal føle, at læseundervisning er et kvalificerende element i deres hverdag.

1.5 Konklusion

Selv om amterne i planlægningen af læsekurser for voksne har lagt vægt geografisk spredning, lærernes kvalifikationer og samarbejdserfaringerne med de forskellige kursusudbydere, afbryder mange kurset undervejs, mens andre har et ringe fremmøde, hvilket dog ikke er ualmindeligt i uddannelsesforløb med et alment indhold. Men det betyder et forringet samlet udbytte af tilbudet om læsekurser for voksne. Der synes derfor at være behov for en bedre opfølgning på dem, der afbryder og for stærkere motivation til større fremmøde, evt. gennem andre procedurer for holdddannelse.

Systematisk evaluering af deltagernes udbytte af kursusdeltagelsen ses sjældent, men må antages at være et vigtigt redskab til erfaringsopsamling og kvalitetsforbedring af kurserne.

Ca. halvdelen af kursisterne forbedrer ikke deres funktionelle læsefærdigheder målbart under kursusforløbet. De kursister, der typisk har en målbar fremgang, er dem med ringe funktionelle læsefærdigheder og med uddannelse efter grundskolen. Det betyder, at personer med ringe færdigheder, men med fx en erhvervsfaglig uddannelse har en større fremgang, end personer med de samme færdigheder uden uddannelse. Noget tyder således på, at det at være uddannelsesvant, fremmer udbyttet af undervisningen. De der har gode færdigheder og uddannelse efter

grundskolen har ikke fremgang. Spørgsmålet er derfor, hvordan det kan sikres, at dem uden uddannelse efter grundskolen og med ringe færdigheder, og dem med gode færdigheder og uddannelse får tilbud, der i højere grad kan styrke deres funktionelle læsefærdigheder.

Om dem, der forbedrer deres funktionelle læsefærdigheder under kursusforløbet, kan tilføjes, at de ofte er over 35 år. Samlet betyder det, at meget få unge deltagere med ringe færdigheder og uden uddannelse, har et målbart udbytte af deltagelsen.

Mange oplever også et udbytte på det personlige plan: større erkendelse af egne vanskeligheder, større mod til at melde ud til omgivelserne, at man har et læseproblem, større lyst til læsning i hverdagen eller til videre uddannelse.

Dem uden uddannelse efter grundskolen og de ringeste funktionelle læsefærdigheder, er dem, der har størst risiko for at falde fra.

Læsekurserne når bredt ud i forskellige grupper af befolkningen, og læsekursisterne har ikke overraskende ringere funktionelle læsefærdigheder end befolkningen. Og det gælder i større eller mindre omfang inden for alle grupper, fx alders- og uddannelsesgrupper og i relation til arbejdsmarkedsstatus. Men der er en overvægt af ledige på kurserne, mens de beskæftigede er ringe repræsenteret. Spørgsmålet er derfor, om kursusafviklingen fremover bør ændres, så en større del af den beskæftigede målgruppe nås – et vigtigt spørgsmål i forbindelse med den forberedende voksenundervisning (FVU), der erstatter læsekurser for voksne.

2 Undersøgelsens baggrund og problemstillinger

I dette kapitel redegøres for undersøgelsens baggrund og problemstillinger, herunder for de metoder, der er anvendt.

2.1 Undersøgelsens baggrund

Overalt i den industrialiserede del af verden opleves en øget opmærksomhed på borgernes basale regnemæssige – og skriftsproglige færdigheder. Den hurtigt voksende teknologiske udvikling, især informationsteknologien og den lette adgang til informationer via Internettet, har medført ændringer i uddannelses- og jobstrukturer på arbejdsmarkedet, som resulterer i øgede krav om skriftsproglig formåen hos især den arbejdsaktive del af befolkningen.

En konsekvens af denne udvikling har været iværksættelsen af flere både nationale og internationale undersøgelser af befolkningens (regne- og) læsefærdigheder. Disse undersøgelser har da også peget på, at dele af befolkningen har relativt store problemer med at leve op til de stigende krav om skriftsproglig kompetence, som de stilles over for på arbejdet og i fritiden (Jensen og Holm 2000; Elbro m.fl., 1993; Felligi og Alexander, 1995; Elbro m.fl., 1995; Arnbak og Elbro 1998). I Danmark har en del industrivirksomheder allerede meldt ud, at mange medarbejdere ikke lever op til de krav om læsefærdighed, som de konfronteres med i hverdagen, og at en opkvalificering af medarbejdernes basale færdigheder i læsning (og regning) er en nødvendighed for, at de fortsat kan varetage arbejdsfunktioner i de pågældende virksomheder.

Med ændringen af lov om specialundervisning for voksne i 1995, jf. Undervisningsministeriet (1995), blev det besluttet, at alle som efter

grundskolen oplever behov for at forbedre deres læse-stave-skrive-færdigheder, efter 1. januar 1996, skulle tilbydes læsekurser for voksne.

Baggrunden for at iværksætte læsekurser for voksne er den stigende interesse for befolkningens læse-stave-skrive-færdigheder. På nationalt plan har den intense debat om børns-, unges- og voksnes læsefærdigheder medført en del forskellige tiltag med det formål at udvikle og forbedre disse gruppers læse-skrive-stave-færdigheder.

I Bekendtgørelsen af Lov om specialundervisning og læsekurser for voksne (1995) er målgruppen for den gratis læseundervisning lavtuddannede eller læseuvante voksne, som har behov for at få genopfrisket eller videreudviklet deres læse-skrive-stave-færdigheder, men som har rimelige basale færdigheder i læsning. Målgruppen for kurserne er således ikke voksne med vedvarende svære læsevanskeligheder, ordblinde. Denne gruppe voksne er nemlig i forvejen omfattet af specialundervisning for voksne. Ifølge Undervisningsministeriets Læsekampagne Sekretariat, kan deltagerne fx være:

- Voksne med korte grunduddannelser, som har behov for at få udbygget og udviklet eksisterende læse-stave-skrive-færdigheder, så de rustes til at indgå i et (efter-)uddannelses- eller beskæftigelsestilbud
- Personer, som kun i begrænset omfang har anvendt skriftsproget i dagligdagen, og hvis grundskoleuddannelse ligger mange år tilbage
- Den store gruppe af mennesker, for hvem den stigende informationsmængde i samfundet og de stigende krav til læsning, stavning og skrivning har resulteret i utilstrækkelige læse-stave-skrive-færdigheder, især fordi læseforudsætningerne ikke er udviklet og ajourført i takt med kravene.

Amterne er forpligtet til at uddanne læseundervisere og etablere læseholdene. Kriteriet for adgang til gratis læseundervisning er den voksnes personlige oplevelse af at have utilstrækkelige læse-, skrive- og stavefærdigheder. Det frivillige i læseundervisningen er understreget af det faktum, at der ikke sker en screening af den enkeltes skriftsproglige færdigheder før kursusstart. På basis af en samtale med den enkelte voksne tilbydes han eller hun undervisning på et hold med maks. otte voksne (læselærerne må dog tilbyde en afdækning af den enkeltes færdigheder i læsning, skrivning og stavning).

De voksende krav om at kunne bearbejde information, både i dagligdagen og i arbejdslivet, betyder at ikke blot dem med de ringeste læse-stave-skrive-færdigheder, som tidligere har kunnet benytte tilbudet om specialundervisning for voksne, oplever et behov for en mulighed for at forbedre deres færdigheder. Den enkelte oplever de voksende krav i dagligdagen og i forhold til mulighederne i uddannelsessystemet, herunder voksen- og efteruddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, hvor det manuelle arbejdes omfang aftager i betydning. Blandt de 16-65-årige oplever ca. hver tiende således, at deres læse-regne-færdigheder er begrænsende for deres muligheder på arbejdsmarkedet. Ses alene på dem, der har de ringeste færdigheder, drejer det sig om langt flere, jf. Jensen og Holm (2000). Også tidligere undersøgelser har påvist, at der blandt voksne og børn er en del, som har problemer med at leve op til de krav om læsefærdighed, som de møder, Elbro m.fl. (1991) og (1993), Mejding (1994) samt Møller og Elbro (1992).

Interessen for befolkningens læse-regne-færdigheder ses også i bl.a. en række af de lande, vi ofte sammenligner os med, hvor OECD har spillet en central rolle i forbindelse med tværnationale sammenligninger, se fx OECD (1997) og (2000). I den forbindelse har Danmark deltaget i Second International Adult Literacy Survey (SIALS). Det viser sig her, at selv om danskernes færdigheder ligger på et højt niveau, er der alligevel omkring en million danskere, hvis færdigheder ligger under det niveau, som i den internationale undersøgelse er fastlagt som et minimumsniveau, jf. Jensen og Holm (2000).

Disse minimumskrav er sat højt, og det skal understreges, at spørgsmålet om, hvilke færdigheder den enkelte har brug, for naturligvis må besvares ud fra de aktuelle udfordringer vedkommende møder i dagligdagen. I et videre perspektiv ville det derfor være af stor værdi, hvis der kunne foretages en ekstern forankring af de test, som er anvendt i nævnte undersøgelse, jf. i øvrigt Elbro (2000). En sådan forankring ville indebære, at der blev udarbejdet opgaver med udgangspunkt i de krav om læsning af skriftligt materiale, der stilles i forskellige typer af job og uddannelser. Ved samlet at teste medarbejdere og uddannelsessøgendes færdigheder gennem en kombination af opgaver, taget fra SIALS og fra specifikke arbejds- eller uddannelsesrelaterede sammenhænge, ville det være muligt at fastlægge på hvilket niveau færdighedskravene i forskellige job og uddannelser ligger,

og hvordan personer i forskellige job og uddannelser klarer sig.

Omkring 300.000 voksne danskere har læse-regne-færdigheder, som betyder, at de kan have vanskeligt ved at læse og forstå en køreplan eller instruktionen på et medicinglas. Men samtidig påvises det i denne undersøgelse, at mange – også blandt dem, der har de ringeste færdigheder – ikke selv oplever, at deres færdigheder er utilstrækkelige. Dette peger samlet på, at der er behov for et betydeligt løft i befolkningens læse-regne-færdigheder, og at et sådant løft kræver, at flere bliver opmærksomme på, at deres læse-regne-færdigheder næppe slår til på dagens og fremtidens arbejdsmarked.

Med denne undersøgelse er det formålet at få belyst, hvordan den målrettede indsats siden januar 1996, hvor den nye lovgivning trådte i kraft, fungerer. Selv om ny lovgivning på området er gennemført, jf. Lov om forberedende voksenundervisning (FVU-loven 2000) med virkning fra 1. januar 2001, forventes det, at denne undersøgelse vil kunne bidrage med resultater, som kan være anvendelige i forbindelse med iværksættelsen af de ændringer, som følger af den nye lovgivning.

2.2 Problemstillinger

Læsekurser for voksne har til formål »at tilbyde en særligt tilrettelagt læse-stave-skrive-undervisning til alle voksne, som oplever, at deres læse-stave-skrive-færdigheder ikke slår til. Undervisningen skal forbedre deltagernes muligheder for at tage aktiv del i alle sider af samfundslivet« (Undervisningsministeriets Læsekampagne Sekretariat).

Det hedder videre: »at tage aktiv del i alle sider af samfundslivet betyder blandt andet:

- at man kan modtage og udnytte samfundets almindelige tilbud
- at man kan deltage i og have udbytte af undervisnings- og uddannelses tilbud på grundlæggende niveau, og
- at man kan modtage og fastholde beskæftigelsestilbud.«

Om deltagerkredsen gælder:

»Kurserne er åbne for alle, der efter grundskolen oplever, at de ikke læser godt nok, og som ønsker at udbygge, genopfriske eller ajourføre deres læse-stave-skrive-undervisning«. Kurserne er åbne for alle voksne, som efter

undervisningspligtens ophør oplever, at de ikke læser godt nok.

Kurserne henvender sig til voksne personer, som ønsker at udbygge, genopfriske eller ajourføre deres læse-stave-skrive-undervisning.

Deltagerne kan fx være:

- voksne med korte grunduddannelser, som har behov for at få udbygget og udviklet eksisterende læse-stave-skrive-færdigheder, så de rustes til at indgå i et (efter-)uddannelses- eller beskæftigelsestilbud.
- personer, som kun i begrænset omfang har anvendt skriftsproget i dagligdagen, og hvis grundskoleuddannelse ligger mange år tilbage.
- den store gruppe af mennesker, for hvem den stigende informationsmængde i samfundet og de stigende krav til læsning, stavning og skrivning har resulteret i utilstrækkelige læse-stave-skrive-færdigheder, især fordi læseforudsætningerne ikke er udviklet og ajourført i takt med kravene. (Undervisningsministeriets Læsekampagne Sekretariat).

På den baggrund understreges det, at målgruppen ikke bør afgrænses snævert på forhånd, men derimod ved en præcis mål- og indholdsbeskrivelse give mulige deltagere forudsætninger for at kunne bedømme, om kurserne er et relevant tilbud for dem. Alle, der vurderer, at de kan have udbytte af at deltage, har mulighed for det.

Læsekurser for voksne iværksættes af amtsrådene inden for de rammer, som Undervisningsministeriet udstikker for læsekursernes mål og indhold, jf. kapitel 4.

De problemstillinger, som evalueringen af læsekurser for voksne skal belyse, omfatter analyser af deltagerprofilen, effekten af deltagelsen og af læsekursernes organisering og tilrettelæggelse.

I forskningen omkring læsefærdigheder og metoder til forbedring af læsefærdighederne lægges der i stigende grad vægt på lærerens rolle og elevens baggrund og læsevaner. Dette betyder, at undersøgelsen skal belyse undervisningens tilrettelæggelse, brug af materialer, lærerrollens udfyldelse og lærerens personlige engagement mv.

Det grundlæggende spørgsmål i undersøgelsen er, om kursisterne bliver bedre til at læse, stave og skrive. Er det tilfældet, bliver det centralt at give svar på, hvilke typer af deltagere der har det største udbytte af kurserne, og hvilken rolle kursustilrettelæggelsen har for udbyttet. Vigtigt er det også at

belyse, om målgruppen for læsekurser for voksne nås. Dette undersøges bl.a. ved at foretage sammenligninger mellem deltagernes og befolkningens læse-regne-færdigheder.

Også spørgsmålet om, hvorvidt deltagelsen øger kursisternes forudsætninger og interesse for at deltage i anden voksen- og efteruddannelse, er afgørende bl.a. for at vurdere kursernes effekt på længere sigt.

Undersøgelsens centrale problemstillinger er:

- bliver deltagerne bedre til at læse, stave og skrive?
- nås målgruppen for læsekurser for voksne?
- hvilke typer af deltagere har det største udbytte af kurserne?
- hvordan er deltagernes læsefærdigheder i forhold til hele den danske befolknings?
- øger deltagelsen kursisternes forudsætninger og interesse for at deltage i anden voksen- og efteruddannelse?
- hvilken rolle spiller kursustilrettelæggelsen (grad af differentieret undervisning, vægtning af læse-stave-skrive-øvelser, undervisningsmateriale, teknologianvendelse mv.) for udbyttet?
- hvilke langtidseffekter har kurserne for læse-skrive-adfærd og for arbejdsmarkeds- og uddannelsesdeltagelse?

2.3 Test af læsefærdigheder og kvalitative interview

I undersøgelsen er anvendt en række forskellige metoder: test af funktionelle læsefærdigheder, dvs. evnen til at læse, forstå og bruge skriftligt materiale, test af afkodningsevne, dvs. evnen til at læse ord, som ikke er set før samt spørgeskemaundersøgelse blandt læsekursuslærere og elever, jf. kapitel 3 om undersøgelsens tilrettelæggelse. I dette afsnit vil der være fokus på de metoder, som er taget i anvendelse til test af læsefærdigheder og ved de kvalitative interview.

Sproglige og samfundsmæssige faktorer af betydning for voksnes funktionelle læsefærdighed

De fleste modeller over læsefærdighed identificerer to forskellige

overordnede komponenter i begrebet læsefærdighed: Ordgenkendelse (afkodning) og sprogforståelse. Især afkodning har vist sig at have en meget nær sammenhæng med læsevanskeligheder. Ringe afkodningsfærdigheder er således et hovedkendetegn blandt børn og voksne med ringe læsefærdigheder (Perferri, 1977; Scarborough, 1984, Bruck, 1990, Shankweiler m.fl., 1996, Share og Stanovich, 1997, Elbro m.fl., 1994).

Der har været ganske stor interesse blandt forskere og administratorer for at undersøge, om man kunne undergruppere voksne svage læsere med henblik på at tilbyde forskellige former for special- og læseundervisning. Det har dog i praksis vist sig at være særdeles vanskeligt at gruppere voksne svage læsere baseret på deres (skrift)sproglige profil. Hovedparten af voksne svage læsere har således problemer både med basale færdigheder i læsning (afkodning), med læsning af tekster (læseforståelse) og med retstavning og skrivning (Fowler og Scarborough, 1998).

I de tidligere omtalte nationale – og internationale undersøgelser af voksnes funktionelle læsefærdigheder har man indsamlet et meget stort antal baggrundsoplysninger i et forsøg på at identificere skriftsprogsrelaterede- og socioøkonomiske baggrundsfaktorer, der havde betydning for voksnes læsefærdigheder. I disse undersøgelser har socioøkonomiske faktorer som alder, modersmål, eksamens- og uddannelsesniveau vist sig at hænge sammen med voksnes funktionelle læsefærdigheder (Doets m.fl., 1991; Kirsch m.fl., 1993, Elbro m.fl. 1991, IALS, 1995, 97, Jensen og Holm, 2000 og OECD 2000). Der var således en overvægt af voksne med ringe læsefærdigheder blandt de ældste borgere i samfundet, blandt voksne tosprogede og blandt voksne med ringe uddannelsesbaggrund. Voksnes brug af læsning i hverdagen viste sig endvidere at have betydning for deres funktionelle læsefærdighed (Smith, 1995).

I nogle undersøgelser har man også undersøgt sammenhængen mellem voksnes vurdering af egne skriftsproglige færdigheder og deres faktiske (målte) læsefærdigheder (Scarborough, 1984; Elbro m.fl., 1991). Resultaterne af disse undersøgelser pegede dog på, at voksne ikke i særlig høj grad var opmærksomme på egne skriftsproglige færdigheder, jf. også Jensen og Holm (2000). I modsætning hertil var der en stærk sammenhæng mellem oplysninger om ordblindhed og specialundervisning i skoletiden og ringe funktionelle læsefærdigheder blandt voksne (Elbro m.fl., 1991). For ganske mange voksne har det at læse, skrive og stave således været en

livslang kamp, jf. kapitel 7.

Test af funktionelle læsefærdigheder

I testen af kursisternes funktionelle læsefærdigheder anvendes udvalgte opgaver, fra førømtalte internationale undersøgelser af voksnes læse-regnefærdigheder, International Adult Literacy Survey, IALS, (1997). Her bruges begrebet »læse-regne-færdighed«, når der refereres til bestemte færdigheder – nemlig evnen til at forstå og anvende skriftlig information i dagligdagen derhjemme, på arbejde og i samfundet – for at nå ens mål og at udvikle ens viden og muligheder.¹ Ved at omfatte en bred vifte af evner til at bearbejde information peger denne begrebsmæssige indfaldsvinkel på den mangfoldighed af færdigheder, som udgør læse-regne-færdigheder i udviklede industrialiserede lande.

Den begrebsmæssige ramme er baseret på en teori om voksnes læseevne, der kæder niveauer af læsefærdigheder sammen med tekstens egenskaber og de opgaver, læseren skal være i stand til at udføre. I testen indgår tre læse-regne-færdighedsområder:

- Færdigheder *i læsning* – den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at forstå og bruge tekster som fx ledere, nyheder i aviser og blade, samt skønlitteratur og digte.
- Færdigheder *i dokumentforståelse* – den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at finde og bruge information indeholdt i forskellige formularer som fx jobansøgningsskemaer, lønblanketter, køreplaner, landkort, tabeller og diagrammer.
- Færdigheder *i regning* – den viden og de færdigheder, der er nødvendige for at kunne bruge de forskellige regnearter – enten alene eller i sammenhæng – med hensyn til tal indeholdt i skriftligt materiale som fx at afstemme et checkhæfte, regne drikkepenge ud, færdiggøre en ordreformular eller udregne rentesatsen ved et lån.

Selv om der er tale om tre færdighedsområder, indgår i alle en læsedimension, og det er sådan, at hvis en person klarer sig godt på det ene område, da er sandsynligheden for, at vedkommende også klarer sig godt på de to andre, stor, jf. Jensen og Holm (2000).

Færdighedspointskalaen for hvert færdighedsområde går fra 0-500, hvor

0 repræsenterer den dårligste færdighed. Hvert område er herefter grupperet i fem empirisk bestemte færdighedsniveauer.

De fem færdighedsniveauer bestemmes af kvalitative skift i de færdigheder og strategier, der er nødvendige for at kunne udføre forskellige opgaver på skalaen strækkende sig fra nemt til indviklet.

Alle testopgaver, der blev benyttet i vurderingen, bestod af materialer, der stammede fra daglige anvendelsessammenhænge. Opgaverne inkluderede etiketter på medicinflasker, simple fakturaer og kvitteringer, monteringsvejledninger, køreplaner, artikler fra aviser og tidsskrifter og opgaver, der kræver grundlæggende regnefærdigheder. Skalapoint og opgavekarakteristika bliver beskrevet i figur 2.1. I alle efterfølgende præsentationer af færdigheder er niveau 4 og 5 slået sammen, da kun få har færdigheder på niveau 5.

Figur IRT-skala: Skala og færdighedsniveauer

2.1

	Læsning	Dokumentforståelse	Regning
Niveau 1 (0-225)	De fleste opgaver på dette niveau kræver, at læseren kan finde en enkelt oplysning i teksten, som er identisk eller synonym med den oplysning, der gives i instruktionen. Hvis der findes et sandsynligt, men forkert svar, i teksten, sørger man for, at det ikke står i nærheden af den korrekte oplysning.	De fleste opgaver på dette niveau kræver, at læseren kan finde en oplysning i teksten, som er identisk med oplysningen i spørgsmålet. Hvis der findes afledende oplysninger, står de normalt ikke i nærheden af det korrekte svar. I nogle opgaver kan læseren blive bedt om at indføre oplysninger i et skema.	Opgaver på dette niveau kræver, at læseren kan udføre en enkelt, relativ simpel funktion (sædvanligvis en sammentælling), hvor tallene allerede er indført i dokumentet, og fremgangsmåden er givet, eller tallene bliver givet, og opgaven kræver ikke, at læseren selv skal finde tallene.
Niveau 2 (226-275)	Opgaver på dette niveau kræver, at læseren kan finde en eller flere oplysninger i teksten, men der kan findes afledende oplysninger, eller der kræves logiske slutninger på lavt niveau. Ved opgaver på dette niveau begynder man også at bede læserne om at inddrage to eller flere oplysninger eller at sammenligne og danne modsætninger ud fra oplysningerne.	Opgaver på dette niveau er en smule mere varierede. Mens nogle få stadig kræver, at læseren kan matche ved hjælp af en enkelt egenskab, kan der findes oplysninger, der er mere afledende, eller der kræves logiske slutninger på lavt niveau. Nogle opgaver på dette niveau kræver, at læseren fører oplysninger ind i et skema eller nøje gennemgår oplysninger i et dokument.	Opgaver på dette niveau kræver typisk, at læseren kan udføre en enkelt regnefunktion (for det meste at kunne lægge sammen eller trække fra), hvor der bruges tal, der er nemme at finde i teksten eller i dokumentet. Arbejdsgangen, som skal udføres, skal nemt kunne udledes af spørgsmålets ordlyd eller materialets udseende (fx et giroindbetalingskort eller en ordreseddel).
Niveau 3 (276-325)	Opgaver på dette niveau beder læseren se teksten igennem for at matche oplysninger, der kræver logiske slutninger på et lavt niveau, eller som opfylder bestemte betingelser. Nogle gange bliver læseren bedt om at finde forskellige oplysninger, der forekommer i forskellige sætninger eller afsnit snarere end i en enkelt sætning. Læseren bliver måske også bedt om at inddrage eller sammenligne og danne modsætninger på tværs af afsnit eller sektioner i teksten.	Opgaver på dette niveau er varierede. Nogle kræver, at læseren skal kunne foretage direkte eller synonyme sammenligninger, men sædvanligvis kræver sammenligningerne, at læseren tager betingende oplysninger i betragtning eller sammenligner ved hjælp af mange forskellige oplysninger. Nogle opgaver på dette niveau kræver, at læseren inddrager oplysninger fra et eller flere dokumenter. Andre opgaver beder læseren løbe et dokument igennem og fremkomme med flere forskellige svar.	Opgaver på dette niveau kræver typisk, at læseren udfører en enkelt funktion. Men funktionerne bliver mere varierede – på dette niveau skal man kunne løse nogle gange- og divisionsopgaver. Nogle gange er der behov for et eller flere tal for at løse problemet, og tallene er tit skjult i mere indviklede fremstillinger. Ofte bruger man semantiske udtryk som »hvor mange« eller »udregn forskellen«, men i nogle opgaver er det nødvendigt, at læseren kan drage logiske slutninger på et højere niveau.

	Læsning	Dokumentforståelse	Regning
Niveau 4 (326-375)	Disse opgaver kræver, at læseren kan udføre en matchning af flere egenskaber eller kan give flere svar i tilfælde, hvor de udbedte oplysninger skal findes gennem tekstbaserede logiske slutninger. Opgaver på dette niveau kan også kræve, at læseren inddrager eller danner modsatte oplysninger. Oplysningerne kan her nogle gange forekommer i relativt lange tekster. Disse tekster indeholder typisk en del afledende oplysninger, og oplysningerne, man beder om, er mere abstrakte.	I opgaver på dette niveau bliver læseren, ligesom i opgaverne på de foregående niveauer, bedt om at matche oplysninger med flere egenskaber, at løbe dokumenter igennem og at indarbejde oplysninger. Men tit kræver dette, at læseren kan drage logiske slutninger på et højt niveau for at komme frem til det rigtige svar. Sommetider er det nødvendigt, at læseren tager betingende oplysninger i dokumentet i betragtning.	For at forstå opgaver på dette niveau kræver det, at læseren udfører en enkelt regneopgave, der er karakteriseret ved, at det ikke er helt nemt at finde ud af fremgangsmåden. Det vil sige, at i de fleste opgaver på dette niveau bruges der ikke i spørgsmålet eller vejledningen en semantisk vending som »hvor mange« eller »udregn forskellen« for at hjælpe læseren.
Niveau 5 (376-500)	Nogle opgaver på dette niveau kræver, at læseren leder efter oplysninger i koncentreret tekst, som indeholder et antal sandsynlige, men afledende oplysninger. Nogle kræver, at læseren kan foretage logiske slutninger på højt niveau eller kan gøre brug af specialviden.	Opgaver på dette niveau kræver, at læseren gennemser indviklede dokumenter, der indeholder en masse afledende oplysninger, som kræver, at læseren kan foretage logiske slutninger på højt niveau, kan behandle bestemte oplysninger eller kan gøre brug af specialviden.	Disse opgaver kræver, at læseren udfører flere funktioner samtidig, og han/hun, ud fra det materiale, der er udleveret, kan finde frem til problemets karakter eller bruge sin baggrundsviden for at finde ud af fremgangsmåden.

Det er antagelsen, jf. OECD (1997), at færdigheder på niveau 3 angiver det kompetenceniveau, der er nødvendigt for på tilfredsstillende måde at kunne klare de komplekse krav, der stilles på arbejde og i dagligdagen. Men i nogle sammehænge kan selv færdigheder på dette niveau være utilstrækkelige, alt afhængig af udfordringerne på fx arbejde eller i forbindelse med uddannelse.

Test af afkodningsevne

Mens funktionelle læsefærdigheder drejer sig om evnen til at læse, forstå og bruge skriftlig information, betegner afkodning den tekniske side af læsningen, hvor grafiske tegn bearbejdes, så læseren kan genkende ord, jf. Nielsen og Petersen (1992), som det følgende bygger på. Forståelse, som er en forudsætning for gode funktionelle læsefærdigheder, kræver ikke blot at de enkelte ord og sætninger kan genkendes, men også tolkningsprocesser, der inddrager læserens baggrundsviden, jf. afsnittet om funktionelle læse-regne-færdigheder.

For at være en god læser, skal man både kunne afkode og forstå. Personer som betegnes som ordblinde, har netop problemer med afkodningen, mens deres sprogforståelse ikke nødvendigvis behøver at være ringere end andres.

En væsentlig forudsætning for at kunne afkode et ord, er at man er i stand til at udnytte den måde skriften er bygget op på, det såkaldte fonematiske princip. Et princip, som bygger på, at et bogstav udtales på samme måde, hver gang det forekommer. Lydrette ord som fx »ko« og »øl« kendetegnes ved dette princip. Hvis man behersker det fonematiske princip, vil man kunne læse lydrette ord, som ikke tidligere er set. Der er bred enighed om, at personer med afkodningsproblemer kendetegnes ved problemer med at beherske det fonematiske princip. For at teste kursisternes beherskelse af dette princip, anvendes ofte læsning af lydrette nonsensord, fx: ols, dols, sdol, dost, hvor læseren skal finde det, der lyder som et ord.

Det er en af syv prøver i denne test, der er anvendt i undersøgelsen. Ved såvel at teste for afkodningsevne og funktionelle læsefærdigheder er det muligt at belyse, om læsekurserne først og fremmest har effekt i forhold til afkodningsevnen eller i forhold til de funktionelle læsefærdigheder.

Den kvalitative metode

Interviewene var semistandardiserede og semistrukturerede. Det vil sige, at rammen for – og situationen i interviewet er tilstræbt at være ens for alle, og at interviewerens så vidt muligt har forsøgt at nå rundt om de udvalgte temaer, men har været åben over for og forfulgt de temaer, som den interviewede ønskede at tage op. Vægtningen af de enkelte temaer varierer derfor fra interview til interview. Rækkefølgen af spørgsmålene har ikke været afgørende, men det har derimod været vigtigt at få indtryk af, hvad der rørte sig i den interviewede, og om der var faktorer, der havde fremmet/hæmmet udbyttet af undervisningen. Desuden ønskede interviewerens at få konkrete forslag til tilrettelæggelsen af undervisningen. Spørgsmålene er forsøgt gjort så konkrete som muligt ved bl.a. at tage udgangspunkt i dagligdags situationer og erfaringer, i beskrivelser fra undervisningsforløbet og ved brug af en eksempelmanus med tekster af forskellig genre og med forskellig brug i hverdagen. Hvert interview varede 1-2 timer, og oplysningerne blev indsamlet over 1½ måned enten hjemme hos den enkelte deltager/underviser eller på den uddannelsesinstitution, hvor undervisningen var foregået.

Noter

1. Denne fremstilling bygger på OECD (1997 s. 14-16). Se også kapitel 2 i Jensen og Holm (2000).

3 Undersøgelsens tilrettelæggelse

Undersøgelsen omfatter flere forskellige metodiske tilgange og en række dataindsamlinger. Undersøgelsen er tilrettelagt som en før- og eftermåling, dvs. at der indhentes data om og fra deltagerne både før og efter deres deltagelse i læsekurset. Dette giver grundlag for at analysere kursusudbyttet, både med hensyn til læsefærdigheder og -adfærd. I det følgende gøres rede for de enkelte undersøgelsesdele.

3.1 Hvilke delundersøgelser?

Analysen af projektets problemstillinger, jf. kapitel 2 har krævet et omfattende og sammenhængende datamateriale vedrørende både deltagere, lærere og selve kursets tilrettelæggelse og organisering. Undersøgelsens design indebar således, at der blev indhentet data vedrørende kursusdeltagere og lærere på tre tidspunkter i forhold til kursusforløbet: kort efter kursusstart, ved kursusafslutningen og ca. tre måneder efter kursusafslutningen. Forud gik en kortlægning af amternes organisering og tilrettelæggelse af kursusudbudet, jf. figur 3.1. Herved blev også skabt overblik over de udbydere af læsekurserne, som amterne forventede skulle afvikle læsekurser i 1. halvår 1999. Ved kontakt til kursusudbydere blev udvalgt de hold, som forventedes at kunne indgå i undersøgelsen. Hvilke hold undersøgelsen endte med at omfatter gøres der rede for i afsnit 3.2.

Gennem spørgeskemaundersøgelser ved kursusstart, -afslutning og tre måneder efter kursusafslutningen er deltagerenes baggrund, læseadfærd og selvoplevede læsefærdigheder blevet belyst. Ved kursusstart og kursusafslutning blev deltagerenes færdigheder også belyst ved hjælp af to test, jf. kapitel 2, hvorved ændringer i færdigheder kan belyses.

Lærernes baggrund for at være læselærere, undervisningstilrettelæggelsen og deres vurdering af deltagersammensætningen og kursusudbytte blev undersøgt gennem et lærerspørgeskema ved før- og eftermålingen.

For at få et dyberegående indblik i de forhold, der kunne have betydning for kursusdeltagernes udbytte, blev udvalgt ti tilfældige hold i forskellige dele af landet. Formålet var at udpege de forhold, der har betydning for læsekursernes kvalitet og dermed for, hvordan de samlet kan forbedres.

Dataindsamlingen illustreres i sin helhed i figur 3.1.

Figur 3.1 Oversigt over indsamling af data

	Kursets begyndelse	Kursets afslutning	Tre måneder efter kursets afslutning
Deltagere	Spørgeskema: Socioøkonomisk baggrund Motivation Henvi sning Læseadfærd Læse-stave-skrive-færdigheder Læsetest	Spørgeskema: Oplevet kvalitet og udbytte af kurset Læseadfærd Læse-stave-skrive-færdigheder Læsetest	Spørgeskema: Læseadfærd Læse-stave-skrive-færdigheder Årsager til frafald
Lærere	Spørgeskema: Uddannelse Undervisningserfaring Kursets tilrettelæggelse	Spørgeskema: Oplevet udbytte for deltagerne	Interview: Med lærere og deltagere fra hold udvalgt i forskellige dele af landet
Forvaltning og udbydere	Spørgeskema: Institutionelle forhold Rekruttering		

3.2 Hvem deltog i før- og eftermålingen?

Holddannelsen fandt typisk sted i 1. eller 3. kvartal, og kurserne afsluttedes som regel inden sommerferie eller årsskifte. Læsekurserne iværksattes i takt med, at der viste sig interesserede deltagere, og der forelå derfor sjældent på forhånd kendte kursusplaner. I forhold til kursusaktiviteten i første halvår 1998, forventedes det, at omkring 2.000 kursister ville påbegynde et læsekursus i første halvår 1999. Men det viste sig ikke at holde stik.

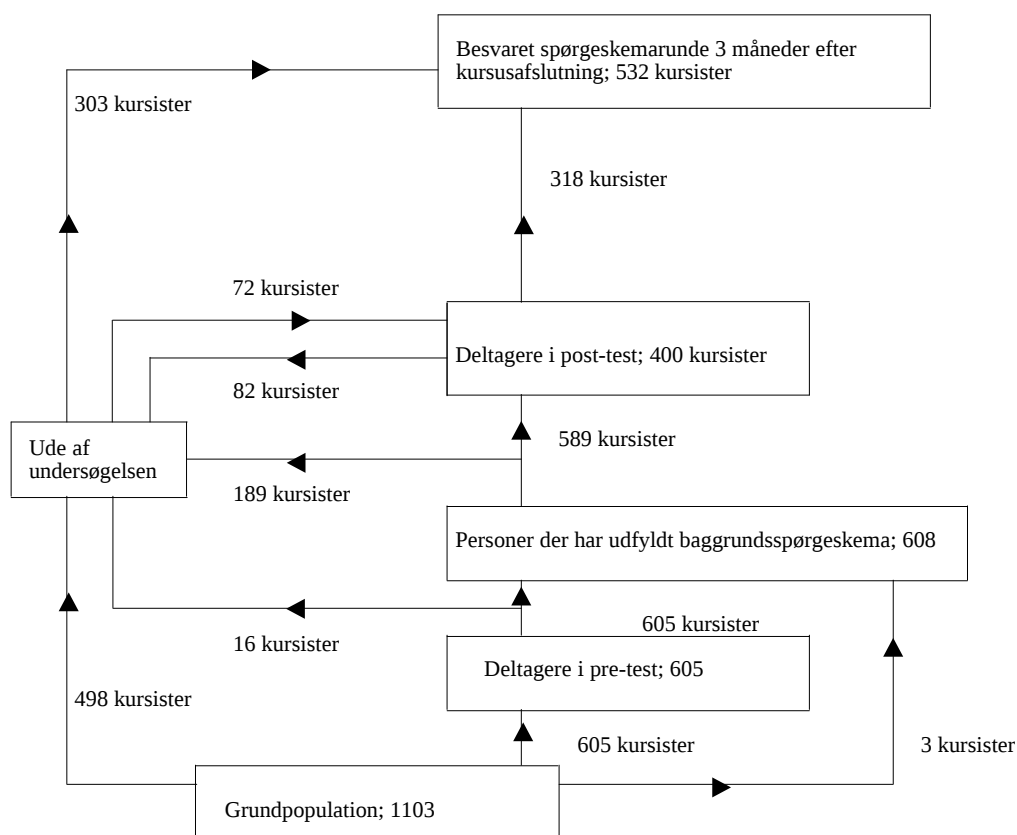
Interviewerko r pset bestod af 14 interviewere, der var i gang med speciallæreruddannelsen i dansk ved DLH's lokalafdelinger rundt i landet. I alt 154 hold blev udtrukket til at indgå og med et forventet gennemsnit på otte deltagere på hvert hold, ville det svare til ca. 1.200 kursister. Mange

skolers og amters forventede udbud blev dog reduceret, hvorfor erstatningshold måtte udtrækkes, i nogle tilfælde i andre amter med stor aktivitet.

102 hold deltog i undersøgelsen, og med et forventet gennemsnit på otte kursister ville det indebære, at ca. 800 kursister ville deltage. Men på de udvalgte hold var tilmeldt i alt 1.103 kursister, svarende til i gennemsnit 11 kursister.

Ved førmålingen i januar/februar 1999 deltog 605 personer, idet en del kursister havde afbrudt kurset, andre mødte ikke frem på dagen, og endelig var der nogle, som ikke ønskede at medvirke. Ved eftermålingen i maj/juni 1999 deltog 400. 72 af disse deltog ikke i førmålingen, enten fordi de ikke var mødt frem ved førmålingen, eller fordi de var optaget på holdet efter førmålingen, jf. figur 3.2.

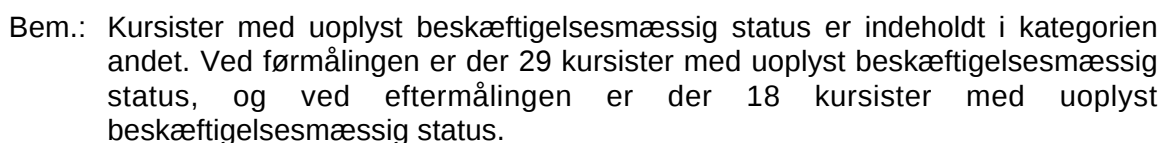
Figur 3.2 Diagram over deltagere



Bem.: Der er ikke angivet et antal kursister i kategorien »ude af undersøgelsen« fordi dette antal varierer undervejs i dataindsamlingen. Fx var der 498 kursister i denne kategori, lige efter førmålingen. Af disse deltog imidlertid 274 i spørgeskemaundersøgelsen tre måneder efter kursusafslutningen.

I det følgende belyses deltagersammensætningen blandt dem, der indgår i før- og eftermålingen med hensyn til beskæftigelsessituation, uddannelsesbaggrund, alder, og svarprocent fordelt på læse-regne-færdigheder ved førmålingen og amter. I kapitel 6 gennemføres en omfattende frafaldsanalyse, hvor flere faktors betydning for frafaldet vurderes. Bemærk her, at frafald og svarprocent dækker over, hvor mange af dem, der deltog i førmålingen, også deltog i eftermålingen. Det betyder, at frafaldet både kan dække over personer, der har afbrudt kursusdeltagelsen og personer, der ikke mødte frem ved eftermålingen.

Figur 3.3 Deltagerssammensætning ved før- og eftermåling fordelt efter beskæftigelsesmæssig status



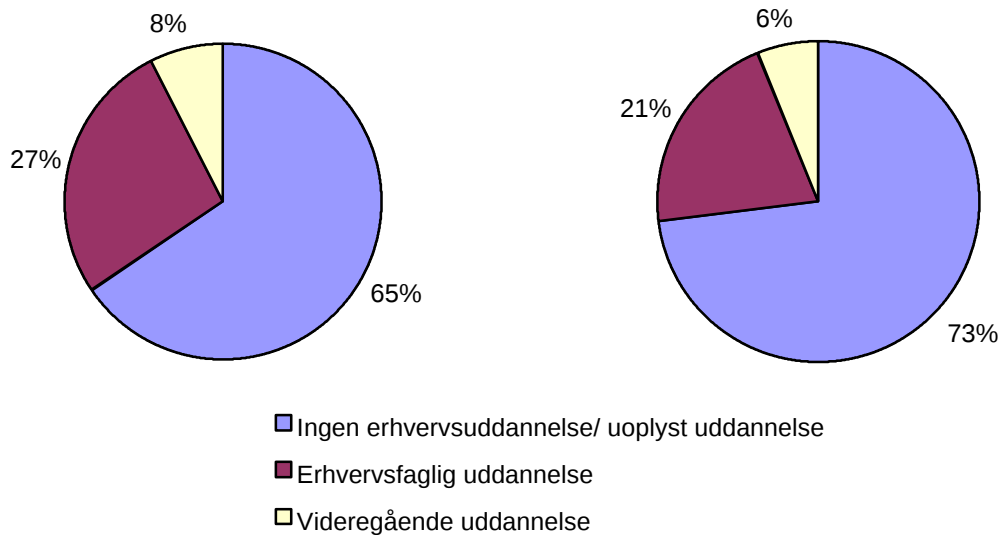
Figur

3.4 Deltagersammensætning ved før- og eftermåling fordelt efter uddannelse

Før

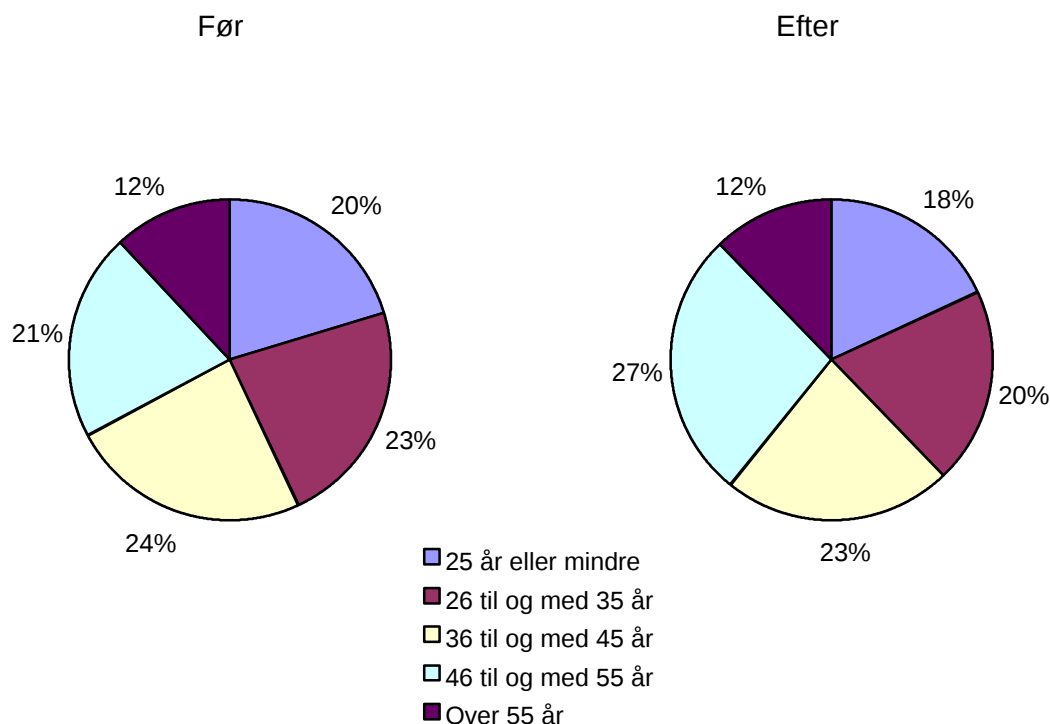
Efter

Kilde: AKF's undersøgelse blandt læsekursister, 1. halvår 1999.



Også alderssammensætningen af deltagerne i før- og eftermålingen holder sig på det nærmeste konstant, jf. figur 3.5. Der er dog en tendens til, at forholdsvis flere ældre er med i eftermålingen.

Figur 3.5 Deltagersammensætning ved før- og eftermåling fordelt efter alder



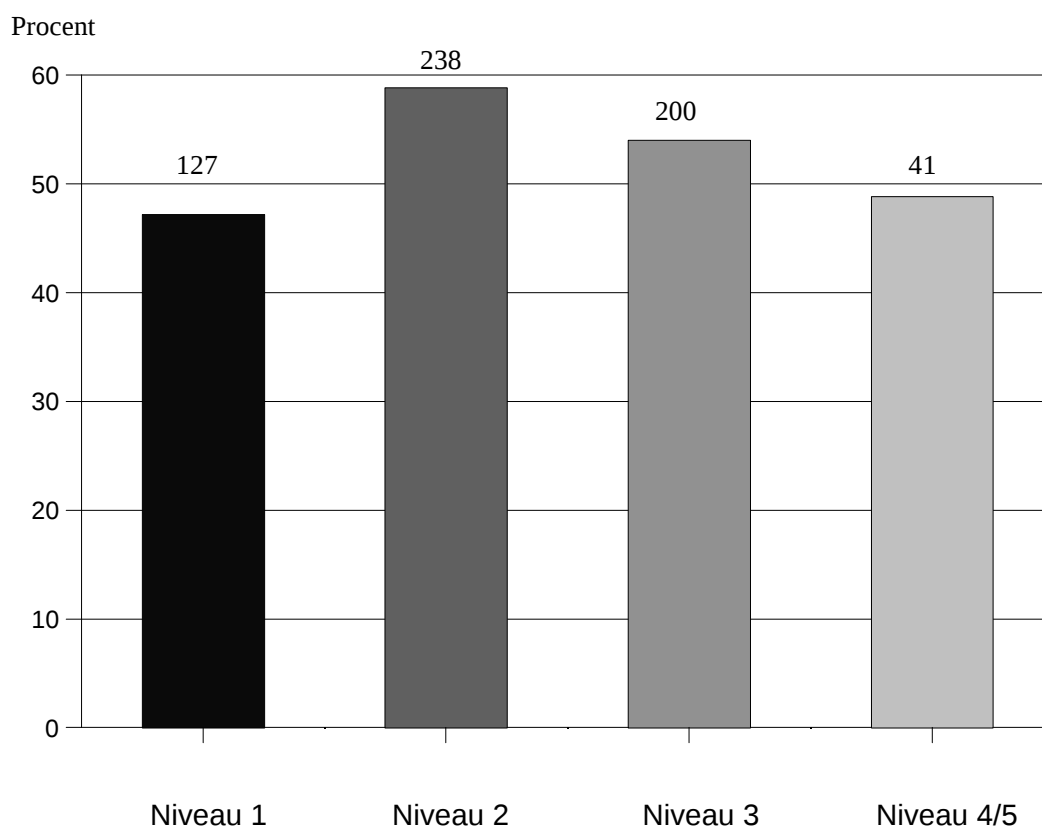
Kilde: AKF's undersøgelse blandt læsekursister, 1. halvår 1999.

Bem.: Da ikke alle har oplyst deres fødselsår, indgår færre personer i denne figur.

Ved førmålingen er der 22 kursister med uoplyst alder, og ved eftermålingen er der 16 kursister med uoplyst alder. Kursister med uoplyst alder indgår ikke i den procentvise fordeling af henholdsvis før- og eftermålingen med hensyn til alder.

I figur 3.6 vises, hvordan frafaldet hænger sammen med kursusdeltagernes læsefærdigheder, som de er målt ved testen af de funktionelle læsefærdigheder. Det fremgår, at der ikke kan påvises væsentlige forskelle i frafaldet, afhængig af læsefærdigheder. I den forstand ser kurserne ikke ud til at være mere eller mindre attraktive i relation til deltagernes læsefærdigheder ved kursusstart, jf. figur 3.6. Dog fremgår det, at frafaldet er størst blandt dem med de ringeste og de bedste færdigheder ved førmålingen.

Figur 3.6 Deltagelse i eftermåling som procentandel af deltagere i førmåling, fordelt efter deltagernes læsefærdigheder ved kursusstart

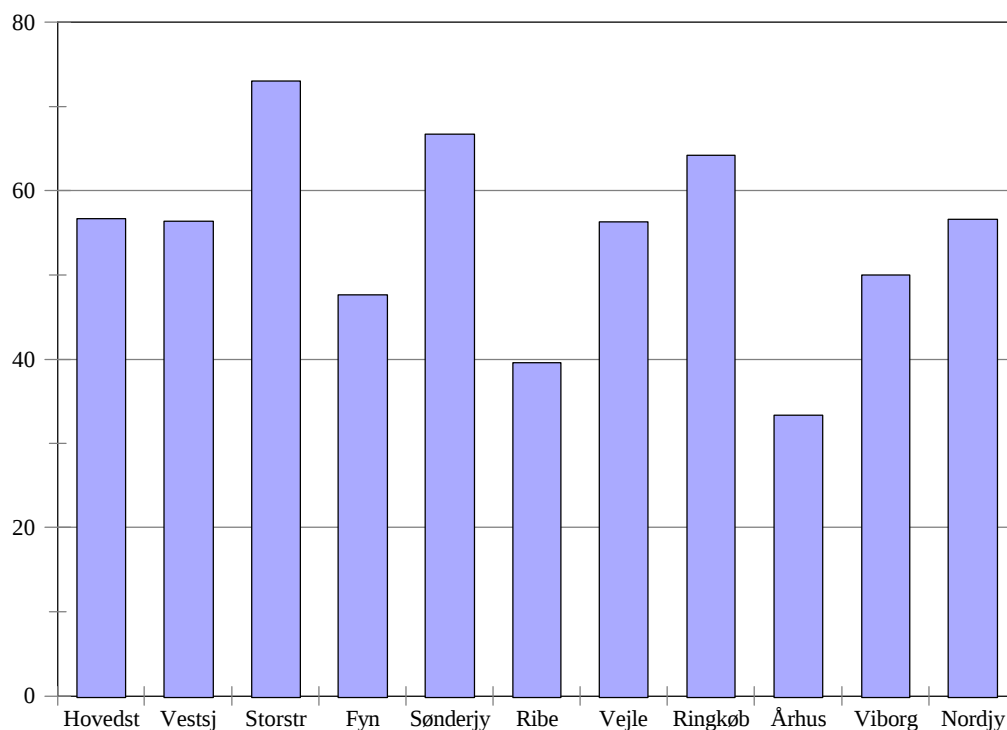


Kilde: AKF's undersøgelse blandt læsekursister, 1. halvår 1999.

Bem.: De anførte tal angiver antallet af personer ved førmålingen. Faldet i antallet af deltagere i eftermålingen i forhold til førmålingen skyldes både, at nogle har afbrudt kurset, og at andre ikke var til stede ved eftermålingen.

Endelig belyser figur 3.7 frafaldet fordelt på amter. Mellem amterne er der betydelig variation, med Århus Amt som det amt, hvor færrest deltog i eftermålingen, nemlig under 40%. Højest deltagelse i eftermålingen finder vi i Storstrøms Amt, hvor over 70% deltog.

Figur Deltagere i eftermåling som procentandel af deltagere i førmåling
3.7 fordelt på amter



Kilde: AKF's undersøgelse blandt læsekursister, 1. halvår 1999.

Bem.: Faldet i antallet af deltagere i eftermålingen i forhold til førmålingen skyldes både, at nogle har afbrudt kurset, og at andre ikke var til stede ved eftermålingen.

I det følgende kapitel belyses den administrative tilrettelæggelse af læsekurserne, og kapitel 5 beskriver læsekursisterne ved at sammenligne med befolkningen som helhed på udvalgte områder: Læse-regne-færdigheder, uddannelse, arbejdsmarkedsstatus, alder mv.

I kapitel 6 kortlægges læselærernes profil, dvs. uddannelsesbaggrund, alder, køn, erfaring mv., og vægtningen af undervisningens forskellige elementer belyses. Kapitel 7 belyser læreres og kursisters syn på undervisningen, baseret på kvalitative interview.

I kapitel 8 fremlægges resultaterne fra modelanalyser af, hvilke faktorer der har betydning for kursusudbyttet. Kursusudbyttet måles ved, om deltagerne har forbedret deres funktionelle læsefærdigheder, deres evne til at genkende ord og ved, om de er blevet motiveret for videre deltagelse i voksen- og efteruddannelse og ved deres vurdering af egne læse-skrivefærdigheder.

4 Læsekursernes administrative tilrettelæggelse

»Læsekurser for voksne« har været et tilbud til voksne danskere i omkring fem år. I dette kapitel er der fokus på den forvaltningsmæssige del af kursernes tilrettelæggelse og afvikling.

Amterne har ansvaret for planlægningen og administrationen af læsekurser for voksne. Der belyses, hvorledes amterne på forskellig vis håndterer administrationen, bl.a. i forhold til lovgivningen på området. Formålet er at fremdrage forskelle og ligheder i amternes administration og tilrettelæggelse af læsekurser for voksne.

Kapitlet behandler først det lovmæssige grundlag for læsekurserne, dernæst gennemgås de virkemidler, som amterne kan tage i brug, når det gælder udformningen, tilrettelæggelsen og synliggørelsen af kurserne. Kapitlet belyser ligeledes forskelle med hensyn til, hvordan amterne tager disse virkemidler i brug. Kapitlet afrundes ved at se på det amtslige aktivitetsniveau, samt hvorledes kursisterne i denne undersøgelse fordeler sig på amterne mv.

4.1 De administrative rammer

Amtsrådene i Danmark har det administrative ansvar i forvaltningen af læsekurser for voksne. Det sker i henhold til Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 838 af 11. november 1997, samt lovbekendtgørelse nr. 866 af 7. november 1995, om specialundervisning for voksne og læsekurser for voksne mv. Amterne har i den forbindelse visse forpligtelser, hvad angår de forskellige faser i afviklingen af læsekurser. Der er tale om hensyn til:

- *Vejledning og rådgivning* (før og under kurset), i henhold til §2 Stk.4². Her fremgår det, at amtet skal sørge for, at der før og under kurset

tilbydes rådgivning og vejledning om læse-stave-skrive-undervisning. I tilknytning hertil kan der gennemføres frivillige læse-stave-skrive-prøver med henblik på den mest hensigtsmæssige placering på undervisningshold.

- *Sikring af lærerkvalifikationer*, i henhold til §7 stk. 2. Der skal her tages hensyn til, at lærerne har de pædagogiske og faglige kvalifikationer til at sikre kursisterne et tilfredsstillende udbytte, der harmonerer med den foreskrevne plan om kursets målsætning og indhold. Herudover skal lærerne være i stand til at levere en tilfredsstillende vejledning og rådgivning, der sikrer, at kursisterne får det størst mulige udbytte ved fx at blive placeret på det efter forholdene mest fordelagtige hold. *(Der kan i den forbindelse være tale om, at vejledningen kan bruges som et fordelingsværktøj, der kan være med til, at holdsammensætningen bliver mere homogen.)*
- I medfør af bekendtgørelsens §3 stk. 1 og 3 er amterne ansvarlige for *anvisning til egnede lokaler samt at tilvejebringe fornødent udstyr*, der er nødvendigt for undervisningen. Udstyr kan fx være computere til brug i undervisningen.

Derudover opfordrer Undervisningsministeriet³ til, at amterne yderligere tager hensyn til:

- En geografisk spredning af kursusudbudet. For at opnå størst mulig deltagerfrekvens tages der her hensyn til, at den geografiske afstand til og fra kursusstedet har en betydning for både interesse og evne til tidsmæssigt at kunne modtage tilbudet. Hensynet til den geografiske spredning kan for flere amter betyde, at det er nødvendigt, at udbudet er fordelt på flere typer af udbydere.
- Informationstilgængelighed (annoncering i pjecer, lokalaviser på biblioteket e.l.). Amterne skal her udarbejde en plan over udbudet af læsekurserne. Der skal i den forbindelse informeres offentligt om tilbudet, således at målgruppen nås. Et altoverskyggende hensyn i denne information bør være at gøre det nemt for personer med behov for læseundervisning at henvende sig med anmodning om deltagelse.

Rammerne for den administrative tilrettelæggelse er meget fleksible. Der er i lovgivningen lagt op til, at den decentrale forvaltning på egen vis kan

sammensætte og tilrettelægge udbudet af læsekurserne under hensyn til ovenstående punkter. *Undervisningsministeriet har derfor i lovgivningen sikret, at der ikke kan foretages en central koordinering af udbudet.*

Amterne har altså flere forskellige afviklingsmuligheder. Amtet kan vælge at oprette kurserne hos egne uddannelsesinstitutioner, fx voksenuddannelsescentre (VUC), eller hos de traditionelle overenskomstpartnere, fx oplysningsforbundene. Amtet kan også indgå overenskomst med oplysningsforbund, daghøjskoler, erhvervsskoler, AMU-centre mv. I forbindelse med overenskomsterne kan amtsrådet i henhold til lovgivningen stille krav om samarbejde udbyderne imellem. Det er blandt andet et vigtigt middel i forbindelse med, at læseundervisningen tilrettelægges som en integreret del af et tværinstitutionelt undervisningsforløb. Omvendt kan det også være fordelagtigt med et samarbejde, hvor undervisningen søges integreret i et undervisningsforløb på én enkelt skole. Således kan lærerkompetencer fra flere skoler komme kursisterne til gode.

Ud over at skabe fleksibilitet i tilrettelæggelsesmulighederne kan samarbejdet mellem overenskomsttagere yderligere være et vigtigt instrument til kvalitetssikring af anvendt kursusmateriale samt undervisningsform. Blandt andet kan der nedsættes netværksgrupper, bestående af lærere fra de forskellige skoler. Disse kan inspirere lærerne ved udvælgelse af kursusmateriale af passende kvalitet i forhold til kursernes hensigt og deltagernes behov.

Frihedsgraden for den administrative planlægning er forholdsvis stor, og det må forventes, at der blandt landets 14 amter, samt Københavns og Frederiksberg Kommuner, er betydelige forskelle.

Finansieringen af læsekurserne har i perioden fra 1996 til 1999 skiftet form. For startåret 1996 blev der efterreguleret i henhold til antal kursister, der havde mere end 25% deltagelse. Dette blev ændret under hensyn til, at kurserne led af et stort frafald. I efterreguleringen for 1997 og 1998 blev der derfor taget udgangspunkt i antallet af påbegyndte kursister og antallet af gennemsnitlige tilbudte timer. Siden 1998 har læsekurserne været finansieret over bloktilskuddene, som fordeles efter fastlagte »objektive« kriterier. Dermed er aktivitetsomfanget ikke af betydning for finansieringsgrundlaget. Det permanente eller samlede faste årlige bloktilskud for læsekurserne for amterne (inkl. Københavns og

Frederiksberg Kommuner) i årene fremefter tager i øvrigt udgangspunkt i aktiviteten for 1998.

I det følgende afsnit beskrives, hvilke problemstillinger som skal behandles omkring amternes administrative praksis ved tilrettelæggelsen af udbudet af læsekurser.

4.2 Problemstillinger og operationalisering

Medio 1998 blev der udsendt et spørgeskema til de ansvarlige for amternes læsekurser for voksne. Formålet var at få belyst amternes administrative planlægning af læsekurser for voksne. Spørgsmålene til amterne faldt under forskellige temaer. Et af dem drejede sig om amternes involvering i kvalitetsforbedring af kurserne. Her omhandlede spørgsmålene i spørgeskemaet blandt andet (jf. kapitel 2), om der i amtet foregik:

Kvalitetsforbedrende kriterier

- *Efteruddannelse af lærere*
- *Evaluering af kursernes indholdsmæssige kvalitet*
- *Opfølgning på kursister med en for lav fremmødeprocent*
- *Oprettelse af lærernetværksgrupper*
- *Sikre at udbydere tilbyder screening og/eller samtale inden kursusstart*
- *Dannelse af homogene hold*
- *Henvisning til egnede lokale- og udstyrmæssige forhold*

Lærerkvalifikationer

Når kvaliteten i undervisningen skal sikres og forbedres via efteruddannelse af lærerkorpset, stilles der fra centralt hold ikke de store krav. Læselærererfaringer kan fra amtets side frit bedømmes som værende tilstrækkelige. Det er dog påkrævet, at alle læselærere, foruden deres kvalificerende baggrund, har modtaget et vejledningsmodul af 40 timers varighed. Der er altså her tale om et stort frit spillerum for amtet, som kan være med til at synliggøre amtets ambitioner på området. For eksempel kan amtet i sin egen politik nedfælde et krav om, at alle nye og eventuelt erfarne læselærere kun kan godkendes som undervisere, såfremt de har en autoriseret læselæreruddannelse svarende til indholdet i den 300 timers

lange læselæreruddannelse.

Evaluering af kvaliteten på kurserne

Amtet kan ønske, at der kontinuerligt sker en revidering af læsekurserne, ved at der på de enkelte hold gennemføres elev-lærer evaluering. Denne praksis kan sættes i gang på opfordring af amtet. Det kan gavne lærernes mulighed for at forbedre egen indsats og eventuelt være en hjælp, når læreren i fremtiden skal udvælge undervisningsmateriale. Evaluering kan også være med til at danne større erfaringsgrundlag for den individualiserede del af undervisningsforløbet. Dette kan blandt andet ske gennem individuel vejledning under selve forløbet. En efterevaluering af kursisternes individuelle udbytte af kurset vil også være en måde, hvorpå kursets indhold kan tilpasses fremtidige kursisters behov.

Opfølgning på kursister med for lav fremmødeprocent

Amtets indsats med hensyn til at kvalitetsforbedre undervisningen kan også spores i, om amtet opfordrer skolerne til at følge op på kursister med for lav fremmødeprocent. Udøves denne praksis, er der mulighed for at synliggøre et ellers usynligt evalueringsgrundlag. Det kunne jo tænkes, at der var et samlet mønster for, hvorfor kursister vælger at hoppe fra. Det kunne være, at kursistens viden om kursets indhold ikke stemte overens med det faktuelle indhold, eller at selve undervisningen ikke kunne leve op til kursistens behov. Alt sammen oplysninger, som kan være med til at sikre en bedre tilrettelæggelse af kurset og dermed være en mulig kvalitetsforbedrende faktor i den fremtidige tilrettelæggelse.

Lærernetværksgrupper

Opretter amtet lærernetværksgrupper for læselærerne, er det også et tegn på, at amtet ønsker at gøre det muligt for læselærerne at få del i et større erfaringsgrundlag. Specielt benyttes netværksgrupperne til at udvælge undervisningsmateriale. Netværksideen synes at være en god idé, netop fordi erfaringer med forskellige deltageres problemer eller glæder ved det udvalgte undervisningsmateriale kan drøftes. Netop tilstedeværelsen af en større erfaringsbase kan være med til at sikre en mere målrettet udvælgelse af undervisningsmateriale og metode. Derfor må lærernetværksgrupper skønnes at være en kvalitetsforbedrende foranstaltning, blandt andet fordi problemer i håndteringen af den individualiserede del af undervisningen

kan forarbejdes.

Screening og/eller samtale

Når amtet ved valg af udbydere, prioriterer kursusudbydere, som inden kursusstart tilbyder screening og/eller samtale, er det et tegn på, at amtet ønsker at kvalitetssikre udbudet. Gennem screening og samtale har vejlederne en bedre mulighed for at vurderer kursistens behov og niveau og dermed placere kursisten på det for kursisten mest fordelagtige hold. Hermed er der større mulighed for, at undervisningen kan tilrettelægges efter individuelle behov, hvilket uden tvivl er en sikring af kvaliteten i kurserne.

Homogene hold

Man kan fra amtets side også opfordre til, at overenskomsttagerne prioriterer at danne homogene hold. I den forbindelse kan der være forskellige kriterier for, hvad homogene hold indebærer, men et centralt kriterium, er kursisternes læsefærdigheder. Det må antages, at der på homogene hold er gode muligheder for, at deltagernes individuelle behov kan imødekommes.

Testning af kursisternes færdigheder før og efter

Skal amtet have en mulighed for at se, om kurserne har den ønskede effekt, netop det at deltagerne bliver bedre læsere, så kan testning af kursisternes færdigheder før og efter kurset være en foranstaltning, som kan hjælpe amtet til at evaluere kursernes kvalitet. Endelig kan amtet følge op på udbyderne og se, om de følger de lovmæssige og overenskomstmæssige krav, der stilles til dem.

Henvisning til egnede lokale- og udstyrsmæssige forhold

Amterne skal sørge for, at undervisningen kan gennemføres i egnede lokaler med fornødent udstyr. Det er klart, at rammerne for undervisningen er væsentlige for kvaliteten. Det er derfor afgørende, om lærernes ambitioner og målsætning med kursernes afvikling kan komme til sin ret inden for rammerne. Hvorvidt de lokale- og udstyrsmæssige forhold er tilfredsstillende, må nødvendigvis bero på en vurdering fra læselærerne.

I det følgende afsnit vil rammerne for amternes information om kurserne

blive gennemgået. Temaet er væsentligt for en nærmere belysning af amternes ambitioner om at nå målgruppens opmærksomhed.

Informationsspredende aktiviteter/handlinger

- *Annoncering: Samlet folder, tv, radio, lokalaviser, dagspressen*
- *Rekrutteringsaftaler, formelle som uformelle (AF, virksomheder e.l.)*
- *Formelt skolesamarbejde m.h.t. undervisningsforløb*
- *Sikre en geografisk spredning af udbudet*

Annoncering

Ved startskuddet på læsekurser for voksne i 1996, blev der gennemført en landsdækkende informationskampagne. I vinteren mellem 1997 og 98 blev der ligeledes lavet en landsdækkende OBS kampagne af Amtsrådsforeningen. Det har i mellemtiden været op til amterne selv at vurdere, om man ville fortsætte en, i forhold til udbyderne, parallelt kørende central informationskampagne. Det står frit for amtet, om man aktivt vil bidrage med at informere om tilbudet. Derfor har vi i spørgeskemaundersøgelsen søgt at få svar på, hvorvidt amtet annoncerer tilbudet på central vis gennem for eksempel postomdelte pjecer, informationsindslag i tv, annoncering i lokalaviser m.m.

Rekrutteringsaftaler og formelt skolesamarbejde

Når vi ønsker at se, hvad amtet gør for at fange målgruppens opmærksomhed, er det også vigtigt at se, om der fra amtets side er indgået rekrutteringsaftaler med for eksempel AF. At amtet opfordrer til skolesamarbejde kan også være givtigt i forbindelse med at indfange målgruppens opmærksomhed. Det sker blandt andet ved, at AMU i et undervisningsforløb, med hjælp fra fx VUC som overenskomsttager, kan inkludere et læsekursus i forløbet.

Geografisk spredning

Når amtet sikrer en geografisk spredning af udbudet, sikres det samtidig, at de fleste borgere i amtet får tilnærmelsesvis samme tilgængelighed til læsekurserne. Hermed når tilbudet ud til alle, og skolernes egen informationskampagne kan på den vis også bruges til at opfange borgeres

opmærksomhed i alle dele af amtet.

I det følgende tema behandles de kriterier, som amterne kan benytte sig af i planlægningen af udbudets størrelse og omfang. Vi søgte derfor oplysninger om, hvorvidt amterne i deres planlægning af læsekurserne anvender viden om:

Planlægningskriterier

- *Amtets befolkningsgrundlag (hvor mange har læsevanskeligheder?)*
- *Aktivitetssomfanget på specialundervisningsområdet.*
- *Antallet af kvalificerede lærere*
- *Opfyldelse af lovmæssige krav*

Herved får vi nogle indikationer, der i en samlet vurdering kan være med til at understøtte vores viden om, hvorvidt amtet har en interesse for aktivt, at føre en mere målrettet politik på området. Det er jo klart, at har amtet i sin tilrettelæggelse af læsekurser for voksne, anvendt sin viden fra ovenstående punkter, så har amtet med stor sandsynlighed også en politisk målsætning med læsekurserne, som rækker ud over kravet til blot at udbyde tilbudet. Det vil også sige, at amtet således søger at harmonisere udbud og efterspørgsel. Kan amtet for eksempel se indikationer på, at aktivitetsniveauet er for stort i forhold til antallet af kvalificerede lærere, kan amtet mere målrettet tilrettelægge en efteruddannelsesindsats af lærerkorpset, så efterspørgslen kan imødekommes med kvalificerede lærerkræfter.

Spørgeskemaet berørte også andre emner. For eksempel, på hvilket grundlag amtet udvælger kursusudbydere; om amtet har en målsætning over for kursuslængden og antallet af deltagere på de enkelte hold; om amtet har kriterier for holdsammensætningen og optagelse på læsekurser, samt hvorledes undervisningsmaterialet i amtet fastlægges.

4.3 Det typiske amt

I henhold til ovenstående punkter er »det typiske amt« en beskrivelse af, hvorledes amterne almindeligvis administrerer læsekurser for voksne. Afsnittet vil være en beskrivelse af amternes typiske håndtering af udbudet,

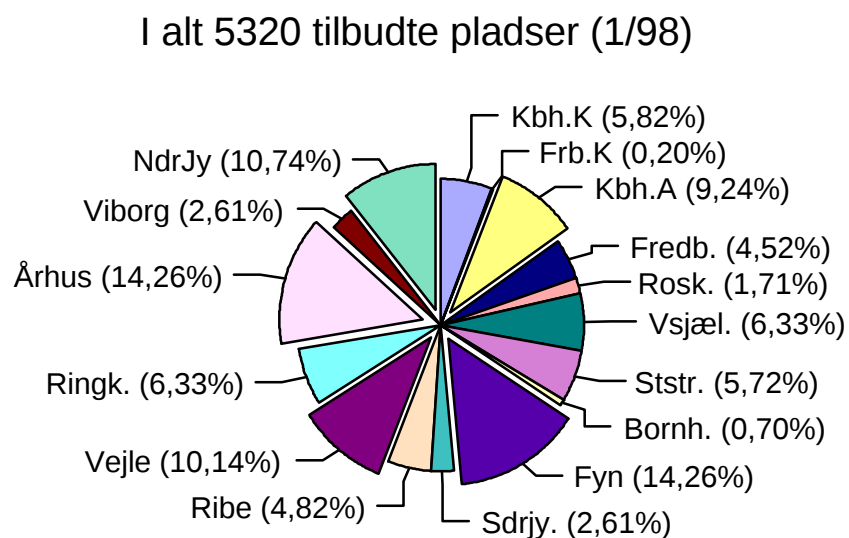
belyst ved spørgeskemaundersøgelsen. Da frihedsgraden i administrationen af læsekurser er betydelig, er der i mange af amterne afvigelser fra »det typiske amt«. Disse vil undervejs blive påpeget.

4.3.1 **Status på kvalitetsmålene i typeamtet** **Lærerkvalifikationer**

Det er efter loven en forudsætning, at alle læselærere, foruden deres kvalificerende uddannelse og erfaring, har modtaget et 40 timers vejledningsmodul for derved at få kompetence til at undervise læsekursister. Det er derimod ikke en forudsætning, at læselærerne har fulgt læselæreruddannelsen. Denne efteruddannelsesmulighed er skræddersyet til at udruste lærere, som ønsker at være læselærer. Den 300 timers læselæreruddannelse sikrer derfor, at amtet har et lærerkorps, der fagligt kan leve op til krav om kursernes indhold og målsætning. Af de lister over kurser i amterne, som AKF modtog til udvælgelse af kurser til undersøgelsen, fremgik det, at der i hele Danmark er godt og vel 120 læselærere. I denne undersøgelse indgår 98 læselærere, hvilket må siges at være en repræsentativ dækning af lærerne.

De fleste amter tilkendegav, at størstedelen af deres læselærerkorps havde gennemført læselæreruddannelsen. Afvigelser findes typisk i de større befolkningstætte amter med størst aktivitetsniveau. I disse amter⁴ har man i højere grad sikret sig, at lærerkvalifikationerne stod mål med forudsætningerne ved at lade lærere med speciale i specialpædagogik under læreruddannelsen (speciale C), supplere denne uddannelse med et suppleringskursus. Figur 4.2 viser således, hvor stor en andel af amternes lærerkorps, der har en 300 timers læselæreruddannelse.

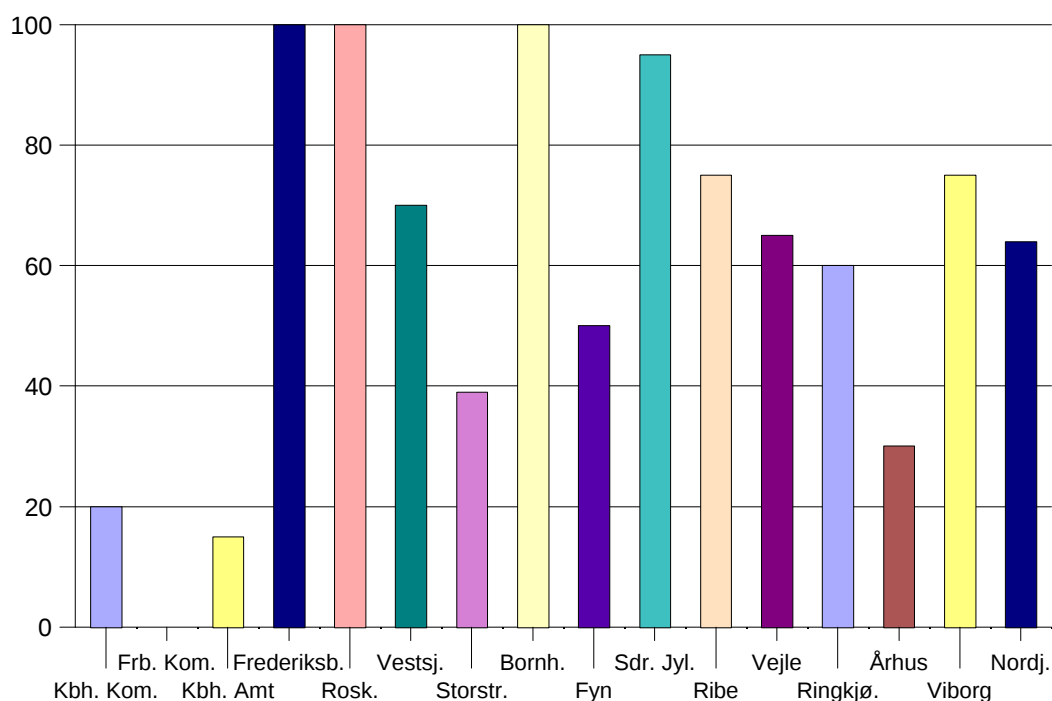
Figur 4.1 Amternes procentdel af samlet aktivitet



Kilde: Amtrådsforeningen (1998).

Bem.: Det ses af figuren, at de amter med størst aktivitetsandel er trukket frem.

Figur 4.2 Amternes tilkendegivelse af andelen af læselærere med en 300 timers læselæreruddannelse



Kilde: AKF's spørgeskemaundersøgelse til amterne.

Den typiske uddannelsesmæssige baggrund for læselærerne i denne undersøgelse var netop læselæreruddannelsen. Der var således 52 ud af 100, som angav at have en læselæreruddannelse. Dernæst var det mest typisk (26 ud af 100), at lærerkvalifikationerne var opnået gennem en læsepædagoguddannelse suppleret med et vejledningsmodul.

En formodning om, at VUC-læselærere er blandt de læselærere, som hyppigst ikke har efteruddannet sig med en 300 timers læselæreruddannelse kan ikke understøttes af undersøgelsen. Til trods for VUC's store repræsentation blandt udbyderne af læsekurser var der i undersøgelsen kun otte personer, som angav, at deres kvalifikationer kom fra at være VUC-lærer suppleret med et 60 timers læselærermodulet. Lærernes uddannelsesmæssige baggrund, fordelt på udbydere, vises i tabel 4.1:

Tabel 4.1 Lærernes uddannelsesmæssige baggrund fordelt på udbydertype

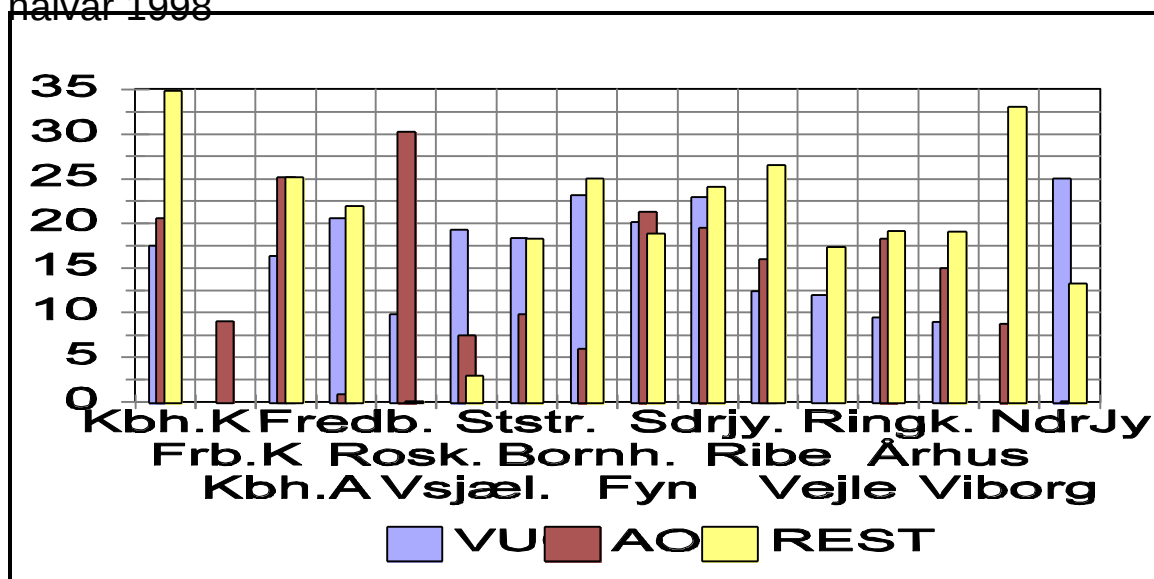
Uddannelse Udbyder	Læse- pæda- gog- udd.	Læse- lærer- udd.	VUC- lærer	Rest	I alt	Absolut
VUC	24,0	55,5	9,5	11,0	100,0	74
AOF	50,0	31,0	6,2	12,5	99,7	16
Andre oplysningsforbund	16,0	50,0	0,0	34,0	100,0	6
Andre	0,0	75,0	0,0	25,0	100,0	4
I alt, absolut	27,0	52,0	8,0	13,0	100,0	

K i l d e :
AKF's spørgeskemaundersøgelse til læselærere.

Bem.: Beregningerne er baseret på lærerspørgeskemaet fra eftermålingen.

I mange amter er VUC den hyppigst valgte overenskomsttager. Der er end-og amter, hvor VUC er eneste udbyder. Det kunne derfor være interessant at se, hvordan VUC generelt klarer sig i forhold til andre udbydere. I figur 4.3 ses frafaldsprocenten fordelt på udbydere og amter. Der synes heraf ikke at være væsentlige forskelle mellem udbyderne, men der er store variationer amterne imellem med hensyn til, hvilke udbydere der har størst frafald. Frafaldsprocenter hos VUC er samlet set ikke større eller mindre end blandt andre udbydere. Heller ikke i amter som benytter VUC mere end gennemsnittet, er der nogen forskel af spore mellem udbyderne, når det

Figur 4.3 gælder frafaldsprocenter.
Frafaldsprocenter fordelt på udbyder og amt gældende for første halvår 1998



Kilde: Amtsrådsforeningen (1998).

Når amterne skal prioritere udbydere, har det generelt en væsentlig betydning, at kursusudbydere anvender lærerkræfter, der har gennemført en læselæreruddannelse. Det er dog ikke alle amter, der har været opmærksomme på, at læselæreruddannelsen allerede var en mulighed for læselærerne i 1995. I en række amter var der således på undersøgelsestidspunktet læselærere, som havde opnået relevante kvalifikationer ad anden vej end den 300 timers læselæreruddannelse.

Evaluerings

Typisk sker der i amterne en systematisk evaluering af kurserne, i forhold til kursisternes udbytte. Vestsjællands-, Storstrøms-, Bornholms-, og Fyns Amter havde dog på ingen måde en form for systematisk evaluering af kurserne. I Århus Amt praktiseres der ligeledes ikke nogen systematisk evaluering på de traditionelle kurser, til gengæld udfyldes der på alle virksomhedsforlagte hold et spørgeskema af udbyder, lærer, virksomhed samt deltagere. I undersøgelsen er der lagt vægt på at belyse forholdet mellem elev og lærer. Af spørgeskemaundersøgelsen blandt læselærerne fremgår det, at fra lærernes side føler de fleste, at de har haft en god kontakt

til kursisterne. Således har over flertallet af læselærerne i løbet af kurset, brugt tid på at tale med kursisterne om deres individuelle problemer med at læse, skrive og stave. Næsten alle lærere er da også tilfredse med deres kursisters aktivitetsniveau og forberedelse.

Opfølgning på personer der afbryder

Generelt følges der ikke op på deltagere, der afbryder kursUSDeltagelsen. Opfølgning må dog anses for væsentlig, da den kan bidrage med gavnlig viden, om hvordan amtet og overenskomsttagerne kan forbedre tilmeldte kursisters viden om kursernes indhold og afvikling. Denne form for praksis kunne derfor gavne såvel læselærernes vejledningsindsats og kursustilrettelæggelse samt amternes informationsindsats.

Lærernetværksgrupper

Dannelse af lærernetværksgrupper, til udvælgelse af undervisningsmateriale, er et anvendt redskab, når amtet søger at kvalitetssikre læsekursernes indholdsmæssige kvalitet. Det kan dog ikke konkluderes, at dette er en amtslig praksis, idet mange amter også lægger ansvaret for udvælgelse af kursusmateriale ud til den enkelte skole. Det må ses som et klart kvalitetsmål, at der samarbejdes i netværksgrupper. Kvaliteten skal ses i, at lærerne udveksler erfaringer og ideer, som kan gavne kvaliteten af kurserne og styrke indholdstilrettelæggelsen i henhold til den enkelte kursist. I tilfælde hvor skolerne selv håndterer udvælgelsen, vil erfaringsgrundlaget for udvælgelsen være betydeligt lavere. Samtidig kan erfarings- og meningsudvekslinger om den rent pædagogiske håndtering af opgaven, være en gavnlig og kvalitetsopløftende gevinst ved et netværkssamarbejde. Ud fra lærerspørgeskemaet har 59 ud af 98 lærere tilkendegivet, at de har deltaget i læselærernetværk, hvor erfaringer med undervisningen er blevet delt.

Screening og vejledende samtaler

Screening er et tilbud, som amtet klart prioriterer som værende vigtigt for kursisterne at modtage. Gennem screeningen kan vejlederne/lærerne bedre tilrettelægge undervisningen efter kursisters behov. Samtidig bliver det gennem screening muligt for skolerne nemmere at danne homogene hold. I undersøgelsen har 80 ud af 98 læselærere fået indblik i den enkelte

kursists vanskeligheder med at læse ved at teste den enkelte. Ydermere tilkendgav 82 af de 98 læselærere, at de havde fået indblik i den enkelte kursists problemer gennem en indledende samtale om kursistens problemer. Det må derfor siges, at forholdene omkring screening er tilfredsstillende, netop fordi dette for kursisten ikke er påtvunget, men kun til gavn for tilrettelæggelsen af indholdet for den enkelte. Vejledende samtaler med den enkelte burde i følge loven være en selvfølge i alle tilfælde. Der kan dog kompenseres ved at føre samtaler under undervisningsforløbet, men det må formodes, at eventuelle problemer med undervisningens individuelle tilrettelæggelse kan imødekommes bedre, gennem netop vejledende samtaler inden kursusstart.

Homogene hold

Halvdelen af alle amter siger klart nej til, at de søger at sikre dannelse af homogene hold. Blandt de amter som synes at have en »ja« politik omkring dannelse af homogene hold, er det kun Viborg Amt, som opfordrer til samarbejde mellem skolerne for at danne homogene hold. Ellers angiver amtet, at dannelsen af homogene hold er blevet pålagt den enkelt overenskomsttager. Amterne forestiller sig her, at dette kan ske på basis af samtaler og screening. Kun i Sønderjyllands Amt nævnes det, at henvisning til ordblindeundervisning kan være en måde at sikre større homogenitet på læseholdene og det til trods for, at hele 217 (ca. 24%) tilmeldte kursister i kursistspørgeskemaet har svaret, at de har haft ordblindhed.

Ifølge lærerspørgeskemaet var der hele 74 ud af 98 læselærere, som mente, at deres hold ikke var homogent. Hertil kom at kun halvdelen af lærerne mente, at man bør tilstræbe at sammensætte homogene hold. Af de 98 læselærere angav flertallet (69), at de var tilfredse med læseholdets sammensætning. Blandt de læselærere som syntes, at homogene hold er ønskværdigt, var det klart, at kursisternes læse-skrive-stave-niveau var et væsentligt kriterium for dannelse af homogene hold. Også kursisternes egne mål med undervisningen synes, at være et kriterium som tilhængerne af homogene hold lægger stor vægt på.

I kursistspørgeskemaet blev der ved eftermålingen spurgt til homogeniteten på holdene. Blandt de 513 som svarede på spørgsmålet, var der i alt 28%, som mente, at deres medkursister ikke havde samme slags problemer med at læse, skrive og stave, mens 31% mente, at deres

medkursister havde samme problemer. Hele 77% af de 513 deltagere fra eftermålingen var meget – eller rimelig tilfredse med det sociale liv på deres læsehold. Enigheden blandt kursisterne er lige så slående, når de er blevet bedt om at vurdere tilfredsheden med deres læselærers indsats. Her mente 79%, at de var enten meget eller rimeligt tilfredse med deres læselærers indsats.

Rammerne

Næsten alle læselærerne i undersøgelsen synes at været enten meget eller rimeligt tilfredse med de lokalemæssige forhold. På spørgsmålet om hvorvidt amtet centralt fastlægger, hvilke undervisningsmaterialer der skal benyttes i undervisningen, svarer næsten alle amter, at denne funktion varetages af lærernetværksgrupper. Der findes dog eksempler på amter, som har udlagt ansvaret til den enkelte udbyder (Fyn). I Nordjyllands Amt har man fastsat den politik, at der *skal* benyttes edb-materialer i undervisningen. For det samlede udbud af forlagsproduceret undervisningsmateriale vurderer flertallet af lærerne, at være enten »i nogen grad« eller »ikke i særlig høj grad« tilfredse med udbudet.

4.3.2 Status på amtets deltagelse i informationsspredende aktiviteter

Det kan diskuteres, hvad der menes med at »nå« en målgruppe. I dette afsnit fokuseres der udelukkende på, hvordan amtet deltager i aktiviteter til fremme af målgruppens bevidsthed om tilbudet. Hvordan kursisterne nås rent fagligt og får et optimalt udbytte af et kursus, indgår derfor som et kvalitativt mål og vil blive inddraget i efterfølgende afsnit om kursisternes udbytte af kursusdeltagelse.

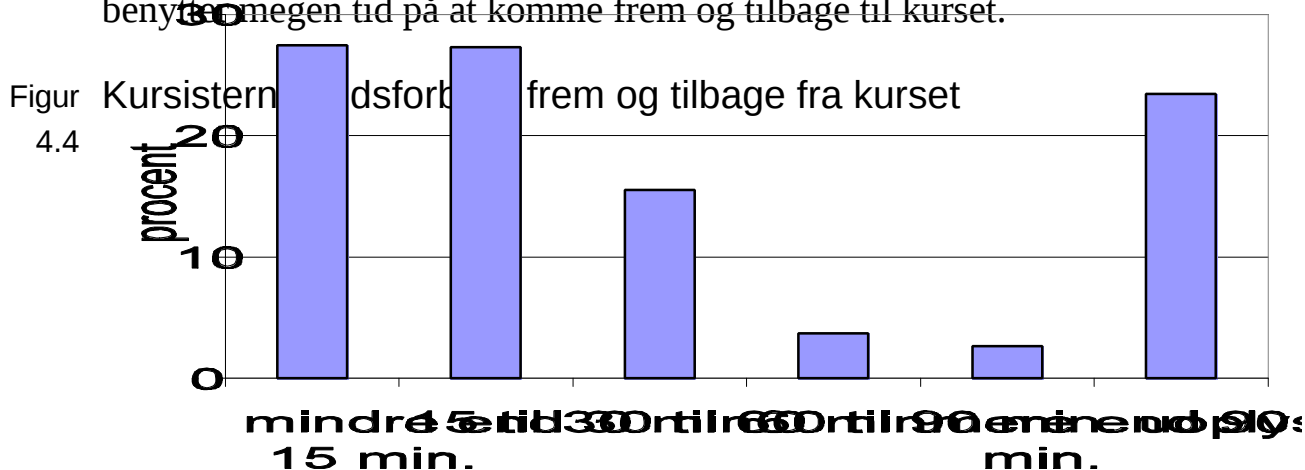
Selv om skolerne gør deres til at fange målgruppens opmærksomhed gennem postomdelte pjecer, er der en klar tendens til, at amtet også informere centralt, på tværs af udbyderne, omkring tilbudet. Det sker gennem annonceringer i dagspresse, lokalavisen, regionalt tv, radioprogrammer m.m.

Ud over annonceringer har amtet flere andre forskellige virkemidler i opnåelsen af målgruppens opmærksomhed. Amtet kan således oprette rekrutteringsaftaler, formelle som uformelle, med AF, virksomheder, andre uddannelsesinstitutioner, fagforeninger. Typisk er aftalerne af uformel

karakter, når det gælder samarbejdet med institutioner som AF og fagforeninger. Virksomhedsaftaler, typisk med større virksomheder, er oftest af formel karakter, hvilket er af hensyn til virksomhedens eget ønske om en målstyret indsats, samt skolernes ønske om at kunne koordinere udbudet generelt.

Skolesamarbejde med henblik på at indarbejde læsekurser i undervisningsforløb er en yderligere måde at få spredt tilbudet ud på. I amtet er dette en udbredt praksis. Således er der ifølge de amtslige tilbagemeldinger samarbejde på tværs af skolesystemer, fx mellem VUC, AMU, SOSU og daghøjskoler.

Ved at sikre en rimelig geografisk spredning i tilbudet, gør amtet også sit for, at målgruppen sikres tilbudet »on location«. Herved bliver tid og rum ikke blokerende faktorer for målgruppens ønske om at tage tilbudet. Der er stor tilfredshed i amtet med den geografiske spredning af udbudet. Det ses da også af figur 4.4, at der blandt de tilmeldte kursister ikke er mange, som benytter megen tid på at komme frem og tilbage til kurset.

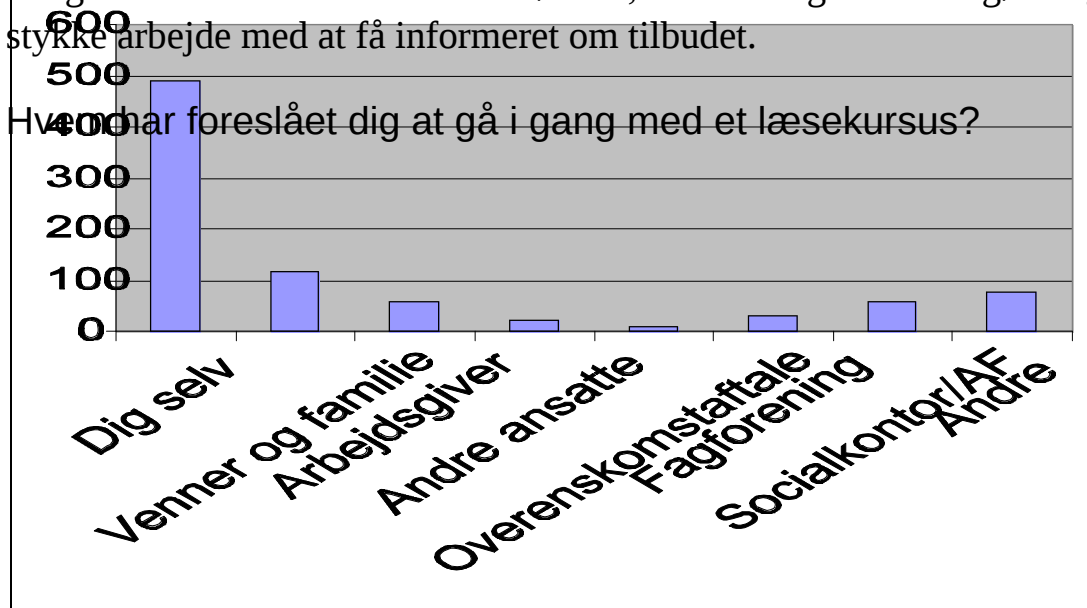


Kilde: AKF's spørgeskemaundersøgelse af læsekursister.

At folk generelt taler sammen, altså, at tilbudet gøres bekendt for mange gennem mund til mund-overleveringer, er en faktor, som kan have stor betydning for målgruppens bevidsthed om tilbudet. Venner og familie, kolleger og andre sociale relationer er typiske formidlingskanaler med en ofte stor effekt på antallet af deltagere. Men som det fremgår af figur 4.5, så

har langt størstedelen af deltagerne i denne undersøgelse påbegyndt kurset af eget initiativ. Det må derfor skønnes, at amtet og skolerne gør et godt stykke arbejde med at få informeret om tilbudet.

Figur 4.5



Kilde: AKF's spørgeskemaundersøgelse af de startende kursister.
Bem.: Den enkelte har haft mulighed for flere positive svar.

4.4 Status på planlægningskriterierne

I amtets tilrettelæggelse af udbudet indgår der ikke videre vurderinger om befolkningsgrundlaget (alder/uddannelse m.m.), eller viden om det aktuelle omfang på specialundervisningsområdet (fx omfanget af kurser for ordblinde). Amtet synes dog at tage hensyn til omfanget af kvalificerede lærere, hvilket især kommer til udtryk i amtets målsætning om at opkvalificere gennem efteruddannelse.

De fleste amter har været bekendt med, at der i forbindelse med afviklingen af læsekurserne, har været mangel på kvalificerede undervisere. Disse amter har aktivt sørget for efteruddannelse. Der er dog også amter, som ikke har været opmærksomme på denne problematik for afviklingen af kurserne. Københavns og Bornholms Amter har således ikke har været bekendt med mangel på kvalificerede læselærere. Københavns Amt er

samtidig det amt, der har den laveste andel af lærere med en 300 timers læselæreruddannelse. I Viborg Amt er det derimod en forudsætning for nyansættelse som læselærer, at man har en læselæreruddannelse af 300 timers varighed.

4.5 **Andre typiske kendetegn ved amtets administrative praksis**

Når amtet har udvalgt udbydere, har licitation ikke været en anvendt praksis. Samarbejdet mellem amtet og de sædvanligere overenskomsttagere (VUC og folkeoplysningsforbundene), synes for amtet at være udmærket til håndtering af opgaven. Når licitation ikke har været brugt, er det fra amtet begrundet med, at amtet først og fremmest har taget hensyn til:

- Den geografiske dækningsgrad
- Lærernes kvalifikationer (herunder hensyn til kvalitet i undervisningen)
- Erfaringer med den kompenserende specialundervisning hos oplysningsforbundene.

Alle tre hensyn kan efter amtets mening opfyldes af de for amtet traditionelle overenskomstmodtagere. Specielt har det forudgående samarbejde, som amtet har haft med skolerne, på andre uddannelsesområder været en afgørende faktor, når amtet har skulle udvælge udbydere til læsekurserne. Herudover har skolerne, hvad der skal til for, at amtet kan opfylde de lovmæssige krav og hensyn, som amtet skal tage i henhold til afviklingen af læsekurserne. Amtet har altså ikke udvidet udbyderkredsen siden læsekursernes start i første halvår 1996, og alt tyder på, at der fra amtets side i hovedsagen er tilfredshed omkring de nuværende udbyderes kvalitet i håndtering af opgaven. Men selv om der er tale om de samme udbydere, er der sket betydelige forskydninger mellem de forskellige udbyderes aktivitetsniveau. Oplysningsforbundene, først og fremmest AOF, som har været den klart største afvikler af læsekurser, er således gået stærkt tilbage og VUC frem.

Hvad angår længden af kurserne og antallet af kursister på holdene, har amtet en politik, der stemmer overens med Undervisningsministeriets retningslinjer, omkring en varighed på ca. 70 timer og en holdstørrelse på ca. otte kursister. Faktum er dog, at gennemsnittet for varigheden ligger

tættere på 60 timer. Amtet sørger gerne for at optage ca. 10 kursister på hvert kursus, hvilket sker af hensyn til, at frafaldsprocenten på kurserne er omtrent 20%. Den gennemsnitlige varighed for kurserne i denne undersøgelse har været under de 70 timer, og i Københavns Amt praktiseres en varighed af 35 timer i stedet for de anbefaler 70 timer. Det betyder, at der i Københavns Amt opereres med flere niveauer, hvor læsekursister fortsætter på et udvidet kursus efter de første 35 timer. I denne undersøgelse er der kun medtaget de nyoprettede kurser.

Amtet har ikke opstillet nogle kriterier, hvorefter der skal optages kursister. Alle, »som føler sig hæmmet....«, skal da også ifølge loven kunne modtage tilbudet. Amtet sørger dog for, så vidt muligt, at sikre at ordblinde rekrutteres til specialundervisningsområdet. Amtet overlader i øvrigt til vejleder/lærer at foretage den nødvendige sortering af kursisterne.

4.6 **Sammenfatning**

Amterne har ansvaret for læsekursernes administration og tilrettelæggelse. Planlægningen af amternes udbud af læsekurser tager ikke udgangspunkt i et egentligt planlægningsgrundlag i form af viden om befolkningssammensætningen, herunder viden om antallet af personer med læse-skrive-stave-problemer. Til gengæld har antallet af kvalificerede læselærere spillet en rolle i flere amter. Og i en række af de amter, hvor det blev vurderet, at antallet af læselærere var utilstrækkeligt, har været igangsat målrettet efteruddannelse. I enkelte amter var man på undersøgelsestidspunktet ikke opmærksomme på de uddannelsesmæssige krav til læselærerne.

Ved valget af udbydere af læsekurser har ingen amter anvendt licitation. Derimod har der været lagt vægt på geografisk spredning af kursusudbudet, på erfaringer med lærernes kvalifikationer og på samarbejdserfaringer i forbindelse med den kompenserende specialundervisning og andet uddannelsessamarbejde. Siden læsekursernes start i 1996 er der da også kun sket få ændringer i valget af udbydere. Til gengæld er nogle udbyderes aktivitetsniveau gået frem, fx VUC, mens andres er gået tilbage, fx oplysningsforbundene. Denne forskydning kan muligvis ses i sammenhæng med, at undervisningstilbud til personer med utilstrækkelige læse-stave-

skrive-regne-færdigheder i stigende grad betragtes som et tilbud, der skal tilbydes i det almene undervisningssystem og ikke som specialundervisning. Bag dette ligger formodentlig, at der i dag ikke blot er behov for at løfte færdighederne hos dem, der har de allerstørste problemer, men også for at forbedre færdighederne blandt dem, der kan læse, stave, skrive og regne, men ikke kan det tilstrækkeligt godt i forhold til de krav, der stilles på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet.

Med hensyn til kursernes omfang er der betydelig variation mellem amterne. I nogle amter har kurserne således omfattet 70 undervisningstimer svarende til Undervisningsministeriets retningslinier, i andre det halve.

Godt halvdelen af læsekursuslærerne havde den anbefalede 300 timers læselæreruddannelse, færrest i de store amter. Godt en fjerdedel var læsepædagoguddannet.

Amterne overlader valget af undervisningsmaterialer til de enkelte udbydere, og det vil i praksis sige den enkelte læselærer. Men 60% af læselærerne siger selv, at de indgår i et lærernetværk, hvor bl.a. valg af undervisningsmaterialer drøftes.

Med hensyn til det anvendte undervisningsmateriale, er det lærernes vurdering, at det forlagsproducerede materiale kun i begrænset omfang har været tilfredsstillende.

Amterne prioriterer screening og vejledende samtaler højt, og langt de fleste læselærere har da også gennemført sådanne.

Kun halvdelen af amterne prioriterer dannelsen af homogene hold. Og det viser sig, at omkring tre fjerdedele af lærerne mener, at deres hold ikke har været homogent sammensat. Det væsentligste kriterium for denne vurdering var kursisternes læse-skrive-stave-niveau. Næsten tilsvarende er det knap en tredjedel af kursisterne, der fandt, at deres medkursister havde de samme problemer som dem selv.

Alle amter søger gennem annonceringer i dagspresse, lokalaviser, tv- og radioprogrammer at skabe opmærksomhed om læsekurserne. Derudover annonceres kurserne af de enkelte udbydere. Også formelle og uformelle aftaler mellem arbejdsformidlingen, fagforeninger og virksomheder fungerer som en vej til at nå målgruppen for læsekurser.

Når kursisterne begrundet deres deltagelse, henviser de til sig selv. Dette tyder på, at den individuelt rettede information, har været den væsentligste motiverende faktor for deltagelsen.

For mange må afstanden til kursusstedet forventes at være afgørende for deltagelsen. Alle amter har da også lagt stor vægt på en geografisk spredning af kursusudbudet. Knap 60% af kursisterne oplyser da også, at deres rejsetid frem og tilbage til kursusstedet har været under 30 minutter. Meget få, at den har været mere end en time. Dette udelukker naturligvis ikke, at nogle har undladt at deltage, fordi transporttiden efter deres opfattelse har været for lang.

Knap 20% af de tilmeldte deltagere har deltaget i mindre end 25% af undervisningen, det formelle frafaldskriterium. På trods af dette følges der ikke op på personer, der dropper ud eller har et lavt fremmøde. Der foretages ligeledes heller ikke systematiske evalueringer af læsekurserne, hvilket ellers må formodes at være en afgørende forudsætning for erfaringsopbygning og kursernes forbedring.

Noter

2. Jf. lov om læsekurser for voksne.
3. Undervisningsministeriet (1995), »Udkast til administrativ og pædagogisk vejledning for forsøg med PILOT- LÆSEKURSER FOR VOKSNE«.
4. Se figur 4.1.

5 Hvem er læsekursisterne?

I dette kapitel, skal vi se nærmere på, hvem læsekursisterne er. Udgangspunktet for denne analyse er en sammenligning af befolkningen og læsekursisterne på en række forskellige områder, bl.a. med hensyn til funktionelle læsefærdigheder, uddannelse, arbejdsmarkedsstatus mv.

5.1 Danskernes og læsekursisters funktionelle læsefærdigheder

Målgruppen for læsekurser for voksne er alle, der føler, at de har behov for at forbedre deres læse-stave-skrive-færdigheder, jf. kapitel 2. Formålet er at hjælpe de grupper i befolkningen, som oplever, at utilstrækkelige læse-stave-skrive-færdigheder begrænser deres muligheder i dagligdagen og på arbejdsmarkedet. Det har dog ikke været tanken, at gruppen af ordblinde og andre grupper med stærke læse-stave-skrive-handicap skulle være en væsentlig deltagergruppe, da der fortsat for denne tilbydes kompenserende ordblindeundervisning.

Som udgangspunkt bringer vi fordelingen af danskernes og læsekursisters funktionelle læsefærdigheder, jf. tabel 5.1. Fordelingen er foretaget ud fra de opdelingskriterier, som anvendes i International Adult Literacy Survey, OECD (1997), jf. kapitel 2.

Tabel 5.1 Læse-regne-færdigheder blandt læsekursister og i den danske befolkning i alderen 16-65 år, fordelt efter niveau, procent

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	I alt, pct.
Den danske befolkning		7,1	26,3	48,3	18,2	100,0
Læsekursister	Pct.	21,0	39,3	33,0	6,8	100,0
	Abs.	127	237	200	41	605

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Sammenligningen bygger på et gennemsnit af færdighederne på de tre skalaer: læsning, dokumentforståelse og regning. Når fordelingen af den danske befolkning på niveauer ikke svarer til et simpelt gennemsnit af fordelingen på de tre skalaer i »Danskernes læse-regne-færdigheder«, skyldes det, at beregningen bygger på et individuelt gennemsnit af estimerne på de tre skalaer.

Der er seks læsekursister, som er ældre end 65 år.

Vi har et estimat for 605 kursister, hvis læse-regne-færdighed blev testet ved førmålingen.

Det viser sig som forventet, at der blandt læsekursisterne er flere med ringe læse-regne-færdigheder, dvs. færdigheder på niveau 1 og 2 sammenlignet med befolkningen. Således er der godt 60% på niveau 1 og 2 blandt læsekursisterne, sammenlignet med befolkningen, hvor ca. hver tredje ligger på disse niveauer. En tredjedel af læsekursisterne ligger på niveau 3, mens kun ca. 7% er på niveau 4/5, sammenlignet med befolkningen, hvor knap 20% er på de to højeste niveauer. Der ser således ud til at være forholdsvis mange, som på trods af, at de har læse-regne-færdigheder over det niveau, som i den internationale undersøgelse er defineret som utilstrækkelige, jf. OECD (1997) har fundet, at de har haft brug for at forbedre deres færdigheder. Men behovet for at forbedre læse-regne-færdighederne må da også vurderes i forhold til de udfordringer, den enkelte møder i dagligdagen, dvs. på arbejde, under uddannelsen eller privat. Blandt læsekursisterne finder vi således forholdsvis mange med færdigheder over det internationalt fastlagte minimumsniveau, der oplever, at de har behov for at forbedre deres færdigheder. Det viser sig således også generelt, at læsekursisterne i større udstrækning oplever, at de har utilstrækkelige færdigheder sammenlignet med befolkningen på de samme færdighedsniveauer, jf. afsnit 5.2.

Læsekursisternes uddannelsessammensætning er væsentlig anderledes

end befolkningens, jf. tabel 5.2.

Tabel 5.2 Uddannelsesfordelingen i befolkningen i alderen 16-65 år og blandt læsekursister

	Kortuddannede	Under uddannelse	Erhvervsfaglig uddannelse	Videregående og gymnasial uddannelse	I alt
Befolkning	21,7	16,8	35,1	26,4	3.378.034
Læsekursister	54,9	13,0	24,6	7,5	614

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 681 læsekursister, som er testet enten ved før- eller eftermålingen, er der 614 kursister, som har oplyst deres uddannelse.

Det fremgår, at over halvdelen af deltagerne på læsekurser er uden anden uddannelse end grundskolen, mens det kun er godt hver fjerde i befolkningen i alderen 16-65 år, der har en tilsvarende uddannelsesbaggrund. Selv om over en tredjedel af befolkningen har en erhvervsfaglig uddannelse, er det kun omkring hver fjerde blandt læsekursisterne, der tilhører denne uddannelsesgruppe. Deltagere med en videregående eller gymnasial uddannelse er klart underrepræsenteret på læsekurser for voksne. Der er næsten fire gange så mange personer i befolkningen med en videregående eller gymnasial uddannelse end på læsekurser.

Når læsekursisternes færdigheder fordelt på uddannelsesniveau sammenlignes med befolkningens, er der flere kortuddannede med ringe færdigheder, end der er i befolkningen. Således befinder knap 30% af de kortuddannede læsekursister sig på niveau 1, mens det tilsvarende tal for de kortuddannede i befolkningen er godt 20%, jf. tabel 5.3. Men denne tendens gør sig langt stærkere gældende blandt de læsekursister, der har en videregående uddannelse, er under uddannelse eller har en videregående/gymnasial uddannelse. Knap en tredjedel af læsekursisterne med en videregående eller gymnasial uddannelse har således færdigheder på niveau 1 og 2, mens den tilsvarende andel i befolkningen er godt en tiendedel. Blandt læsekursister med en erhvervsfaglig uddannelse er færdighederne

tilnærmelsesvis lig befolkningens med samme uddannelse, dog er der dobbelt så mange på det laveste niveau.

Tabel 5.3 Læse-regne-færdigheder og uddannelsesfordelingen i befolkningen og blandt læsekursister

	Kortuddannede	Under uddannelse	Erhvervsfaglig uddannelse	Videregående og gymnasial uddannelse	Beregnet i forhold til befolkningen n. 1000 personer
Læse-regne-færdigheder i befolkningen					
Niveau 1	20,9	1,9	5,3	1,2	238
Niveau 2	43,0	20,8	30,3	10,8	889
Niveau 3	31,9	51,6	52,3	54,6	1633
Niveau 4/5	4,2	25,7	12,1	33,5	618
I alt	100,0	100,0	100,0	100,1	3378
Læse-regne-færdigheder blandt kursisterne					
Niveau 1	29,4	15,0	11,5	2,2	125
Niveau 2	43,3	38,8	33,1	30,4	234
Niveau 3	22,6	37,5	47,3	52,2	197
Niveau 4/5	4,6	8,8	8,1	15,2	41
I alt	99,9	100,1	100,0	100,0	597

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 597 kursister, som har oplyst deres uddannelse.

Ses på læsekursisternes færdigheder fordelt på beskæftigelsesstatus i forhold til befolkningen, slår det i de fleste statusgrupper igennem, at læsekursisternes færdigheder ligger lavere end i befolkningen, jf. tabel 5.4. Markant er det, at de ledige læsekursister, som udgør den største gruppe blandt læsekursisterne og de læsekursister, der er under uddannelse, har langt ringere færdigheder end de tilsvarende grupper i befolkningen. Det ser således ud til, at det blandt de ledige er lykkedes at få dem med de ringeste færdigheder motiveret for deltagelse i læsekurser. Når færdighederne blandt de læsekursister, der er under uddannelse også er væsentligt lavere end i den tilsvarende gruppe i befolkningen, må det først og fremmest skyldes, at der er tale om uddannelser, som kan søges af personer med forholdsvis ringe færdigheder, og hvor de studerende føler et behov for at forbedre

færdigheder for at kunne gennemføre den påbegyndte uddannelse, fx en social- og sundhedsuddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse. Det ser således ud til, at læsekurserne for en del af dem, der er under uddannelse, opleves som et relevant tilbud. Også de beskæftigede læsekursisters færdigheder er ikke overraskende ringere end blandt de beskæftigede i befolkningen. 46,4% (9,4% + 37,0%) af de beskæftigede læsekursister ligger således på de to laveste færdighedsniveauer, mens det tilsvarende tal blandt de beskæftigede i befolkningen er på 32,1% (5,5% + 26,6%). Selv om læsekurserne får fat i beskæftigede, som har behov for et løft i deres færdigheder, er det dog forholdsvis få beskæftigede, der deltager i læsekurserne. I befolkningen i alderen 16-65 år, er ca. 68% beskæftiget. Blandt læsekursisterne er det kun 33%, altså ca. forholdsvis halvt så mange. Da også mange blandt de beskæftigede må vurderes at have utilstrækkelige funktionelle læsefærdigheder, er det derfor spørgsmålet, om læsekurserne med en anden form for tilrettelæggelse, ville have mulighed for at nå ud til en større del af den beskæftigede del af målgruppen.

Tabel 5.4 Læse-regne-færdigheder i befolkningen i alderen 16-65 år og blandt læsekursister, fordelt efter status på arbejdsmarkedet

Status på arbejdsmarkedet	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	Total	Beregnet i forhold til befolkningen. 1000 personer
Læse-regne-færdigheder i befolkningen						
Beskæftiget	5,5	26,6	50,9	20,0	100,0	2307
Pensioneret	23,1	44,4	28,7	4,0	100,2	355
Ledig	9,9	35,2	44,2	10,7	100,0	171
Under udd.	1,6	18,9	53,2	26,3	100,0	430
Hjemmegå.	21,8	34,8	43,4	0,0	100,0	22
Andet	3,8	37,6	46,6	12,0	100,0	107
I alt	7,1	26,3	46,3	18,2	99,9	3390
Læse-regne-færdigheder blandt kursisterne						I alt, abs.
Beskæftiget	9,4	37,0	42,2	11,5	100,1	192
Pensioneret	43,2	40,9	13,6	2,3	100,1	44
Ledig	27,6	42,4	25,6	4,4	100,0	203
Under udd.	15,4	39,7	37,2	7,7	100,0	78
Hjemmegå.	20,0	20,0	60,0	0,0	100,0	5
Andet	8,6	9,6	11,4	7,3	100,0	57
I alt	20,0	39,6	33,3	7,1	100,1	579

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 579 kursister, som har oplyst deres status på arbejdsmarkedet.

Sammenlignes alderssammensætningen på de enkelte færdighedsniveauer blandt læsekursisterne og i befolkningen, viser der sig en tendens til, at den blandt læsekursisterne på de to laveste færdighedsniveauer er mere jævn end i befolkningen, jf. tabel 5.5. Sammenlignet med befolkningen, er der forholdsvis mange unge og yngre med ringe færdigheder. For de ældre, er dette ikke tilfældet. Samlet peger aldersfordelingen på, at forholdsvis mange midaldrende og ældre på de to laveste færdighedsniveauer er motiverede for at forbedre deres færdigheder gennem læsekurserne. Det viser sig da også, at de midaldrende og ældre kursisdeltagere har et positivt udbytte af kursisdeltagelsen, jf. afsnit 7.3.

Tabel 5.5 Læse-regne-færdigheder i befolkningen i alderen 16-65 år og blandt læsekursister, fordelt på alder og færdighedsniveauer

Alder	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5	I alt i procent	Beregnet i forhold til befolkningen. 1000 personer
Læse-regne-færdigheder i befolkningen						
16-25	9,8	16,0	19,8	22,9	18,7	632
26-35	10,9	14,7	25,5	29,0	22,3	755
36-45	13,5	18,1	22,8	23,4	21,0	713
46-55	33,3	25,7	20,7	17,6	22,4	758
56-65	32,5	25,5	11,2	7,1	15,7	532
I alt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	3390
Læse-regne-færdigheder blandt kursisterne						I alt, abs.
16-25	18,0	15,5	22,3	22,0	18,7	110
26-35	15,6	20,7	24,4	46,3	22,6	133
36-45	21,3	23,3	30,6	17,1	24,8	146
46-55	17,2	23,7	17,1	12,2	19,4	114
56-80	27,9	16,8	5,7	2,4	14,5	85
I alt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,1	588

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Der er seks læsekursister, som er ældre end 65 år.

Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 588 kursister, som har oplyst deres alder.

Samlet må det vurderes, at læsekurserne rammer bredt i befolkningen og ikke kun blandt dem, der har færdigheder på de laveste niveauer. Det er dog som nævnt heller ikke niveauet for de faktiske færdigheder, der afgrænser målgruppen for læsekurser. Lad os derfor se nærmere på, hvordan læsekursisterne og befolkningen oplever deres færdigheder i forhold til forskellige typer af udfordringer.

5.2 Oplevede færdigheder blandt læsekursister og i befolkningen

Der er en klar tendens til, at læsekursisterne oplever deres færdigheder som ringere, end befolkningen gør det. Dette gælder samlet og inden for de enkelte færdighedsniveauer, jf. tabel 5.6.

Tabel 5.6 Selvpfattede læsefærdigheder i forhold til det daglige behov for at læse, modstillet faktiske læse-regne-færdigheder i befolkningen og blandt læsekursister. Procent

	Virkelig gode	Gode	Ikke særlig gode	Dårlige	Ved ikke	I alt, procent	Beregnet i forhold til befolkningen. 1.000 personer
Selvpfattede læsefærdigheder i befolkningen i forhold til faktiske læse-regne-færdigheder							
Niveau 1	23,7	60,7	11,6	4,1	0,0	100,1	242
Niveau 2	44,6	52,3	2,9	0,3	0,0	100,1	892
Niveau 3	62,7	35,8	1,4	0,1	0,0	100,0	1639
Niveau 4/5	78,2	21,4	0,4	0,0	0,0	100,0	617
I alt	58,0	39,3	2,3	0,4	0,0	100,0	3389
Selvpfattede læsefærdigheder blandt læsekursister i forhold til faktiske læse-regne-færdigheder							
Niveau 1	5,6	38,9	36,1	13,0	6,5	100,0	108
Niveau 2	10,5	48,4	32,4	6,9	1,8	100,0	219
Niveau 3	16,0	54,3	25,5	1,6	2,7	100,0	188
Niveau 4/5	22,5	55,0	17,5	2,5	2,5	100,0	40
I alt	12,3	49,0	29,7	6,0	3,1	99,9	555

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 555 kursister, som har oplyst om deres selvpfattede læsefærdigheder.

I befolkningen vurderer 58,0% deres færdigheder som virkelig gode og 39,3% finder, at de er gode. De tilsvarende tal blandt læsekursisterne er 12,3 og 49,0. På alle færdighedsniveauer slår denne tendens igennem, således at der også blandt dem, der har færdigheder på niveau 4/5, er ganske

mange – 20% – der finder, at deres læsefærdigheder ikke er særlig gode eller dårlige. Og blandt dem, der har læse-regne-færdigheder på niveau 1 og 2 er det henholdsvis 49,1 og 39,3%, der mener, at deres færdigheder er utilstrækkelige, markant flere end det vi finder i befolkningen. Dette viser, at langt flere af læsekursisterne med ringe færdigheder er sig bevidst, at de er mangelfulde, og at forholdsvis mange af dem, der har gode færdigheder, ikke synes, at de er tilstrækkelige.

Ser vi på, hvordan læsekursisterne og befolkningen opfatter deres skrivefærdigheder i forhold til det daglige behov for at skrive fås et lignende billede, jf. tabel 5.7. Men det er tydeligt, at langt flere har en negativ vurdering af deres skrivefærdigheder end af deres læsefærdigheder. 76% af læsekursisterne på niveau 1 mener således, at deres skrivefærdigheder ikke er særlig gode eller dårlige.

Tabel 5.7 Selvpfattede skrivefærdigheder i forhold til det daglige behov for at skrive, modstillet faktiske læse-regne-færdigheder i befolkningen og blandt læsekursister. Procent

	Virkelig gode	Gode	Ikke særlig gode	Dårlige	Ved ikke	I alt, procent	Beregnet i forhold til befolkningen. 1.000 personer
Selvpfattede skrivefærdigheder i befolkningen i forhold til faktiske læse-regne-færdigheder							
Niveau 1	22,4	46,0	21,0	16,0	0,7	100,1	242
Niveau 2	36,8	51,0	10,8	1,1	0,3	100,0	892
Niveau 3	55,7	39,5	4,1	0,4	0,3	100,0	1639
Niveau 4/5	73,6	24,8	1,6	0,0	0,0	100,0	617
I alt	51,6	40,3	6,6	1,2	0,2	100,0	3389
Selvpfattede skrivefærdigheder blandt læsekursister i forhold til faktiske læse-regne-færdigheder							
Niveau 1	0,9	18,5	48,2	27,8	4,6	100,0	108
Niveau 2	1,4	17,3	57,7	20,9	2,7	100,1	220
Niveau 3	1,6	21,8	55,9	19,2	1,6	100,1	188
Niveau 4/5	2,5	15,0	67,5	12,5	2,5	100,1	40
I alt	1,4	18,9	55,9	21,0	2,7	100,0	556

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 556 kursister, som har oplyst om deres selvopfattede læsefærdigheder.

Når læsekursisterne og befolkningen sammenlignes med hensyn til, hvor mange der oplever, at deres færdigheder begrænser deres muligheder på arbejdsmarkedet, ses sammen tendens, jf. tabel 5.8 som med hensyn til selvopfattede læsefærdigheder og skrivefærdigheder. Langt flere læsekursister mener således, at deres færdigheder begrænser deres muligheder på arbejdsmarkedet, end tilfældet er i befolkningen.

Tabel 5.8 Oplevede barrierer af læsefærdigheder for mulighederne på arbejdsmarkedet i befolkningen og blandt læsekursister

	Meget begrænsede	Noget begrænsede	Slet ikke begrænsede	I alt, procent	Beregnet i forhold til befolkningen. 1.000 personer
Vurdering af læsefærdigheder i befolkningen modstillet faktiske læse-regne-færdigheder					
Niveau 1	10,6	23,5	65,8	99,9	147
Niveau 2	1,4	12,6	86,0	100,0	665
Niveau 3	0,8	4,3	94,9	100,0	1413
Niveau 4/5	0,4	1,9	97,7	100,0	575
I alt	1,4	6,8	91,8	100,0	2800
Vurdering af læsefærdigheder blandt læsekursister modstillet faktiske læse-regne-færdigheder					
Niveau 1	24,4	52,4	23,2	100,0	82
Niveau 2	20,5	56,9	22,7	100,0	195
Niveau 3	8,5	52,5	39,0	100,0	177
Niveau 4/5	7,9	47,4	44,4	100,0	38
I alt	15,9	53,9	30,3	100,1	492

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 492 kursister, som har oplyst om oplevede barrierer af læsefærdigheder for muligheden på arbejdsmarkedet.

I befolkningen er det 91,8%, der slet ikke mener, at deres læsefærdigheder begrænser deres muligheder på arbejdsmarkedet, mens kun 30,3% af læsekursisterne finder det samme. Det betyder, at mange læsekursister, også

blandt dem der har færdigheder på et højt niveau, mener, at de er utilstrækkelige i forhold til deres muligheder på arbejdsmarkedet.

At en del læsekursister ikke finder, at deres læsefærdigheder er utilstrækkelige, skal naturligvis ses i lyset af, at deltagelsen i læsekurser også har andre begrundelser end i ønsket om at forbedre læsefærdighederne.

Ud fra de her gennemførte analyser, kan det ikke overraskende konkluderes, at mange af deltagerne i læsekurser for voksne, er personer, som sammenlignet med befolkningen er opmærksomme på, at deres læse-regne-færdigheder er utilstrækkelige. Dette gælder uanset deltagernes færdighedsniveau, men dog mest udpræget blandt dem der har de ringeste færdigheder.

Sammenlignes læsekursisterne og befolkningen med hensyn til, om skrivefærdighederne opleves som en barriere for muligheder på arbejdsmarkedet, ses den samme tendens som i forbindelse med læsefærdigheder, jf. tabel 5.9.

Tabel 5.9 Oplevede barrierer af skrivefærdigheder for mulighederne på arbejdsmarkedet i befolkningen og blandt læsekursister

	Meget begrænsede	Noget begrænsede	Slet ikke begrænsede	I alt, procent	Beregnet i forhold til befolkningen n. 1.000 personer
Vurdering af skrivefærdigheder i befolkningen modstillet faktiske læse-regne-færdigheder					
Niveau 1	8,9	31,9	59,2	100,0	142
Niveau 2	2,6	15,7	81,7	100,0	666
Niveau 3	0,7	7,0	92,3	100,0	144
Niveau 4/5	1,1	3,6	95,3	100,0	575
I alt	1,7	9,6	88,7	100,0	2797
Vurdering af skrivefærdigheder blandt læsekursister modstillet faktiske læse-regne-færdigheder					
Niveau 1	35,7	50,0	14,3	100,0	84
Niveau 2	36,0	57,4	6,6	100,1	197
Niveau 3	26,7	61,4	11,9	100,0	176
Niveau 4/5	15,8	76,3	7,9	100,0	38
I alt	31,1	59,0	9,9	100,0	495

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Ud af de 605 læsekursister, hvis læse-regne-færdigheder er testet ved førmålingen, er der 495 kursister, som har oplyst om oplevede barrierer af skrivefærdigheder for muligheden på arbejdsmarkedet.

I forhold til læsefærdighederne oplever væsentlig flere læsekursister, at deres skrivefærdigheder begrænser deres muligheder på arbejdsmarkedet. Specielt er der mange læsekursister på færdighedsniveau 2, der finder, at deres skrivefærdigheder er utilstrækkelige. Overordnet gælder, at læsekursisterne i langt større udstrækning end befolkningen anser deres skrivefærdigheder som et problem, nemlig henholdsvis ca. 90% mod kun godt 10% i befolkningen. Læsekursisterne er således meget bevidste om behovet for at forbedre deres færdigheder, sammenlignet med befolkningen.

5.3 Brug af skriftligt materiale og færdigheder

Det kunne forventes, at når så mange flere blandt læsekursisterne sammenlignet med befolkningen oplever, at deres færdigheder er utilstrækkelige, kunne det hænge sammen med, at de i større udstrækning end befolkningen i det daglige konfronteres med skriftligt materiale. Det skal derfor her belyses, om der er en sådan sammenhæng.

Læsekursisterne er blevet bedt om at angive, hvor ofte de i forbindelse med arbejde eller uddannelse skal eller skulle læse eller anvende oplysninger fra forskellige typer af tekster, fx breve eller notater, manualer, diagrammer, instruktioner mv. Det samme spørgsmål er stillet i forbindelse med SIALS, jf. kapitel 2, hvilket giver mulighed for at sammenligne læsekursisterne og befolkningen. For overskuelighedens skyld er opstillet et indeks for, hvor ofte pågældende skulle anvende de pågældende skriftlige materialer.

Af tabel 5.10 fremgår det, at læsekursisterne ikke så ofte som personer i befolkningen, har skullet anvende de forskellige typer af skriftligt materiale. Dette gælder for personer på færdighedsniveau 2 og opefter. Derimod ser læsekursister på niveau 1 ud til at anvende de pågældende typer af materialer i samme omfang som befolkningen på samme færdighedsniveau.

Tabel 5.10 Læse-regne-færdigheder og brug af skriftligt materiale i forbindelse med arbejde eller uddannelse i befolkningen og blandt læsekursister

	Indeks for brug af skriftligt materiale	
	Befolkning	Læsekursister
Niveau 1	24,0	25,9
Niveau 2	35,6	28,6
Niveau 3	46,2	41,1
Niveau 4/5	53,2	41,4
I alt	44,0	34,6

Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Det er således ikke udfordringer i forhold til skriftligt materiale på arbejde eller i forbindelse med uddannelse, der kan forklare, at langt flere læsekursister end personer i befolkningen oplever, at deres færdigheder er utilstrækkelige.

Sammenlignes læsekursisterne og befolkningen med hensyn til deres læse-skrive-regne-aktiviteter *ved siden af* job og uddannelse fordelt på læse-regne-færdigheder, er der her en svag tendens til, at læsekursisterne har flere aktiviteter end personer i befolkningen, og dette gælder først og fremmest blandt læsekursisterne på de laveste færdighedsniveauer, jf. tabel 5.11. Det beregnede indeks viser et vejet gennemsnit af, hvor ofte pågældende fx bruger et bibliotek, skriver breve, læser bøger, bruger lommeregner eller bruger computer.

Tabel 5.11 Læse-regne-færdigheder og brug af skriftligt materiale ved siden af job og uddannelse i befolkningen og blandt læsekursister

	Brug af skriftligt materiale	
	Befolkning	Læsekursister
Niveau 1	24,4	37,9
Niveau 2	33,4	41,3
Niveau 3	42,2	46,5
Niveau 4/5	48,0	48,3
I alt	39,8	43,4

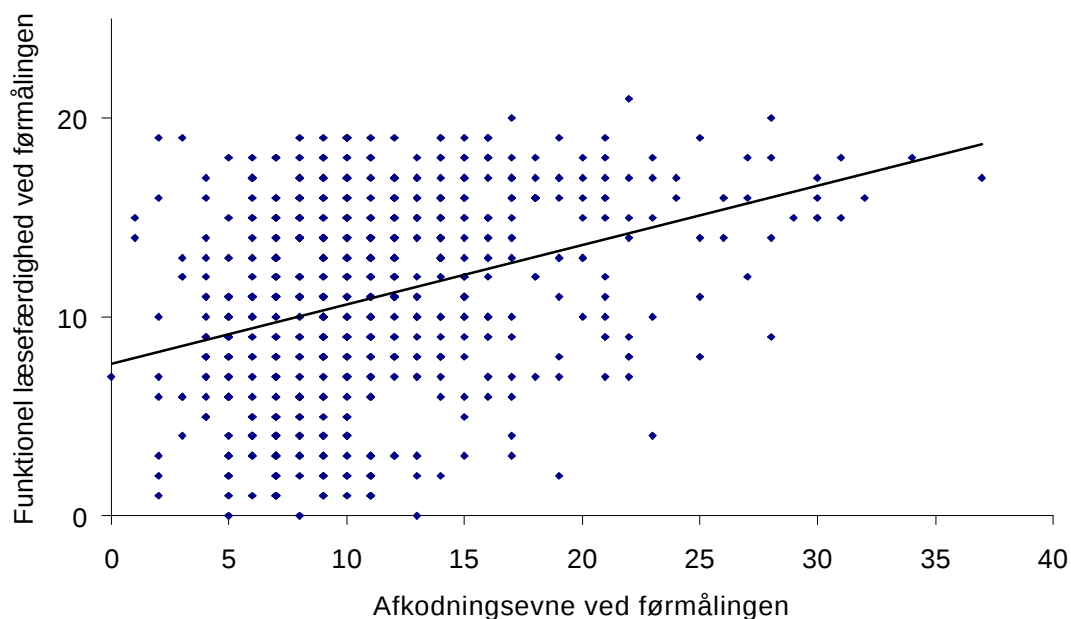
Kilde: AKF's undersøgelse af befolkningens læse-regne-færdigheder (SIALS) og undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

At en del læsekursister på de lave færdighedsniveauer er mere aktive end befolkningen i forhold til brug af skriftligt materiale ved siden af job og uddannelse, kan tænkes at være motiverende for deltagelse i læsekurser. Hvis fx flere af læsekursisterne på de lave færdighedsniveauer læser bøger, oplever de måske i den sammenhæng, at de har behov for at forbedre deres færdigheder.

5.4 Læsekursisternes funktionelle læsefærdigheder og afkodningsevne

For at vurdere, om der blandt deltagerne i læsekurser er personer, som har afkodningsproblemer, jf. kapitel 2, og som derfor muligvis burde have været visiteret til de kurser, som netop har disse personer som målgruppe, vises i figur 5.1. sammenhængen mellem deltagernes testresultater i testen for funktionelle læsefærdigheder og Diavoken, som tester for evnen til at genkende ord, dvs. afkode og dermed for omfanget af ordblindhed. Det viser sig, at der blandt læsekursisterne ikke eksisterer nogen væsentlig sammenhæng mellem deres funktionelle læsefærdigheder og deres evne til at afkode ord, jf. figur 5.1.

Figur 5.1 Sammenhængen mellem funktionelle læsefærdigheder og afkodningsevnen, deltagere ved førmåling/ved kursusstart



Kilde: AKF's undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.
Bem.: R^2 for regressionslinien er 0.12, hvilket siger, at der er en lille sammenhæng mellem scoren i diavoken og scoren i testen. I figuren er afbildet antal rigtige besvarelser på hhv. testen og diavoken ved førmålingen.

Sammenhængen er lav, men svarer godt til den man fandt hos Arnbak og Elbro (1999). Den her påviste lave sammenhæng peger på, at mange af deltagerne på læsekurserne på trods af ringe evne til at afkode, er forholdsvis gode læsere, dvs. har forholdsvis gode funktionelle læsefærdigheder. Dette tyder på, at en stor del af deltagerne på trods af deres afkodningsproblemer evner at tilegne sig viden gennem læsning, og de må derfor bedømmes som tilhørende målgruppen for læsekurser. Der er dog en hel del af deltagerne, som ser ud til både at være dårlige til at afkode og at have ringe funktionelle læsefærdigheder. Spørgsmålet er derfor, om det ikke havde været hensigtsmæssigt gennem forudgående test af færdigheder, at have visiteret disse til de målrettede ordblindekurser.

Tabel 5.12 Afkodningsscore blandt personer, der har deltaget i læsekurser for voksne, sammenlignet med andre uddannelses- og kursusdeltagere

Undervisning	Procent korrekte af forsøgte
Læsekurser for voksne	64 (21)
Gymnasiet	86 (7)
AVU	76 (12)
Teknisk Skole	77 (12)
Læsekurser	75 (14)
Ordblindeundervisning	68 (16)

Kilde: AKF's undersøgelse blandt deltagere i læsekurser for voksne, 1. halvår 1999 og Arnbak og Elbro (1999).

Bem.: Standardafvigelsen er i parentes.

I tabel 5.12 er udregnet den procentvise andel af korrekte besvarelser i første testen ud af antal forsøgte besvarelser. Dette er gjort for læsekursisterne, og det er sammenlignet med data fra Arnbak og Elbro (1999), som har udregnet de tilsvarende procenter for kursister, som har gået på gymnasiet, AVU, Teknisk skole, Læsekurser eller har haft ordblindeundervisning.

Det ses, at kursisterne på læsekurser har 64 procent korrekte ud af de opgaver, de forsøger at løse. Det er den laveste procent af disse seks grupperinger. Selv kursister på ordblindekurser har en større procentdel af forsøgte opgaver rigtige. Det er også læsekursisterne, som har den markant største standardafvigelse.

Sammenlignes læsekursisternes afkodningsevne i forhold til andre grupper, fremgår det af tabel 5.12, at læsekursister ikke er gode. Bedste afkodningsevne finder vi blandt gymnasieelever, den ringeste blandt læsekursisterne. Selv deltagerne i ordblindeundervisning har et højere afkodningsscore end læsekursisterne. Dette understøtter det synspunkt, at en del af læsekursisterne gennem screening og vejledende samtaler burde have været visiteret til de målrettede ordblindekurser.

5.5 Sammenfatning

Blandt læsekursisterne er der som forventet flere med ringe læse-regne-færdigheder, sammenlignet med befolkningen. Således er der godt 60% på de to laveste færdighedsniveauer – niveau 1 og 2, som i den internationale undersøgelse er de to laveste færdighedsniveauer ud af fem niveauer – blandt læsekursisterne. I befolkningen er det ca. hver tredje, der ligger på disse niveauer.

En tredjedel af læsekursisterne er på niveau 3, dvs. over det niveau, som i den internationale undersøgelse defineres som et utilstrækkeligt færdighedsniveau. Men kun meget få læsekursister, 7% har færdigheder på de to højeste niveauer, niveau 4/5. I befolkningen drejer det sig om knap 20%. Selv om læsekursisters færdigheder klart er ringere end befolkningens, finder vi blandt læsekursisterne alligevel en del med færdigheder over det internationalt fastlagte minimumsniveau, der oplever, at de har behov for at forbedre deres færdigheder. Det viser sig da også, at læsekursisterne i større udstrækning end befolkningen med de samme færdigheder oplever, at de har utilstrækkelige færdigheder.

Selv om de kortuddannede læsekursister har ringere færdigheder end befolkning på samme uddannelsesniveau, er det blandt de læsekursister, der er under uddannelse eller har en videregående eller gymnasial uddannelse vi finder den største forskel mellem befolkningen med tilsvarende uddannelsesbaggrund og læsekursisterne. Læsekurserne ser således ud til at være et attraktivt tilbud til personer under uddannelse og til veluddannede, der har utilstrækkelige færdigheder. Når færdighederne blandt de læsekursister der er under uddannelse, også er væsentligt lavere end i den tilsvarende gruppe i befolkningen, må det først og fremmest skyldes, at der er tale om personer på uddannelser, som kan søges af personer med forholdsvis ringe færdigheder og som føler et behov for at forbedre færdighederne for at kunne gennemføre den påbegyndte uddannelse, fx en social- og sundhedsuddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse.

Markant er det, at de ledige læsekursister, som udgør den største gruppe blandt læsekursisterne, har langt ringere færdigheder end de tilsvarende grupper i befolkningen. Det ser således ud til, at det blandt de ledige er lykkedes at få dem med de ringeste færdigheder, motiveret for deltagelse i

læsekurser.

Samlet må det vurderes, at læsekurserne rammer bredt i befolkningen og ikke kun blandt dem, der har færdigheder på de laveste niveauer. Men selv om læsekurserne får fat i beskæftigede, som har behov for et løft i deres færdigheder, er det dog forholdsvis få beskæftigede, der deltager i læsekurserne. Da også mange blandt de beskæftigede må vurderes at have utilstrækkelige funktionelle læsefærdigheder, er det derfor spørgsmålet, om læsekurserne med en anden form for tilrettelæggelse, ville have mulighed for at nå ud til en større del af den beskæftigede del af målgruppen.

Læsekursisterne med ringe færdigheder er sig lang mere bevidst, at deres færdigheder er utilstrækkelige sammenlignet med befolkningen med de samme færdigheder. Og forholdsvis mange af dem, der har gode færdigheder, oplever heller ikke, at færdighederne er gode nok. Langt flere læsekursister mener således, at deres færdigheder begrænser deres muligheder på arbejdsmarkedet, end tilfældet er i befolkningen.

Ikke overraskende er mange af deltagerne i læsekurser for voksne personer, som sammenlignet med befolkningen, er opmærksomme på, at deres læse-regne-færdigheder er utilstrækkelige. Dette gælder uanset deltagernes færdighedsniveau, men dog mest udpræget blandt dem, der har de ringeste færdigheder.

Mange af deltagerne på læsekurserne er på trods af ringe evne til at afkode forholdsvis gode læsere, dvs. har forholdsvis gode funktionelle læsefærdigheder. Dette tyder på, at en del af deltagerne på trods af deres afkodningsproblemer, evner at tilegne sig viden gennem læsning, og de må derfor bedømmes som tilhørende målgruppen for læsekurser. Men der er dog deltagere, som ser ud til både at være dårlige til at afkode og at have ringe funktionelle læsefærdigheder. Samtidig er det sådan, at når læsekursisternes afkodningsevne sammenlignes med andre grupper, fx kursister på ordblindekurser, ligger læsekursisterne lavt. Dette rejser spørgsmålet, om ikke en del af læsekursisterne gennem screening og vejledende samtaler burde have været visiteret til de målrettede ordblindekurser.

6 Lærerproufler og undervisningens tilrettelæggelse

I dette kapitel er der fokus på lærerprofilen, dvs. undervisernes køn, alder, uddannelsesbaggrund, undervisningsomfang mv. og på undervisningens tilrettelæggelse, dvs. hvorledes læselærerne forventer at gennemføre og rent faktisk har gennemført undervisningen. Formålet er at få beskrevet nogle af de forhold, som kunne forventes at have betydning for, om kursisterne opnår en forbedring af deres færdigheder i løbet af læsekurserne.

6.1 Lærerprouflen

Først ses på lærerprofilen med hensyn til, hvor mange hold den enkelte lærer har undervist på i foråret 1999. Som det fremgår af tabel 6.1. har kun meget få læselærere haft mere end et hold.

Tabel 6.1 Undervisere fordelt på antal læste hold. Procent

Et hold	93
To hold	6
Tre hold	1
I alt	100
I alt, antal undervisere	93
I alt, antal hold	103

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Der er dog en mindre gruppe af lærerne (7%), der i alt har haft 15 hold. Med så få lærere med mere end et hold, er der ikke statistisk mulighed for at

analysere, om det spiller nogen rolle for undervisningens effekt, at der undervises i et eller flere hold.

I den følgende præsentation af lærerne på læsekurserne vises en række oplysninger om de 93 lærerne, der har undervist. Derved fås et billede af lærerstaben på kurserne. I næste afsnit, hvor der ses på undervisningens tilrettelæggelse, er der derimod fokus på holdene, uanset at nogle af holdene har haft samme lærer.

I tabel 6.2 vises, hvorledes lærerne fordeler sig på mænd og kvinder.

Tabel 6.2 Undervisere på læsekurserne fordelt på køn. Procent

Mænd	17
Kvinder	83
I alt	100
I alt, antal	89

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Når tabellen ikke omfatter alle 93 lærere, jf. tabel 6.1, skyldes det, at ikke alle lærere har oplyst køn i spørgeskemaundersøgelsen.

Det fremgår, at der er en markant overvægt af kvinder på læsekurserne. Heller ikke aldersfordelingen er jævn, jf. tabel 6.3. Det fremgår, at der er en klar overvægt af personer over 40 år. Kun 9% af læselærerne er under 40 år og hele 52% er over 50 år gamle. Den store overvægt af lærere over 50 år kan skyldes, at mange undervisere har en folkeskolelærerbaggrund.

Tabel 6.3 Undervisere på læsekurserne fordelt på alder. Procent

Under 40 år	9
40 - 50 år	39
Over 50 år	52
I alt	100
I alt, antal	88

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Når tabellen ikke omfatter alle 93 lærere, jf. tabel 6.1, skyldes det, at ikke alle lærer har oplyst alder i spørgeskemaundersøgelsen.

Som det fremgår af kapitel 2, skal læselærerne have en læselæreruddannelse eller tilsvarende for at kunne undervise på læsekurser for voksne. I tabel 6.4 ses på læselærernes uddannelsesmæssige baggrund, både hvad angår formel uddannelse og efteruddannelse til læselærer.

Tabel 6.4 Undervisere på læsekurserne fordelt på uddannelse, og hvorledes de er kvalificeret til at undervise på læsekurser. Procent

Uddannelse	Efteruddannelse			I alt	I alt, antal
	Læsepædagog + 40 timers vejledningsmodul	Læselæreruddannelse, 300 timer	Andet		
Seminarieuddannet lærer	32	47	21	100	51
Anden pædagogisk uddannelse	15	50	35	100	26
Anden uddannelse i øvrigt	38	19	43	100	16
I alt	28	40	22	100	93

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Af tabel 6.4 fremgår det, at over halvdelen af lærerne er seminarieuddannede lærere, og at over en fjerdedel har en anden

pædagogisk uddannelse. Langt de fleste lærere har således en pædagogisk uddannelsesbaggrund. Endvidere ses det, at mange af underviserne med en pædagogisk uddannelsesbaggrund har læselæreruddannelsen på 300 timer som uddannelsesmæssig kvalifikation til at undervise på læsekurser. Der er dog en del undervisere, godt 20%, især blandt dem uden pædagogisk uddannelsesbaggrund, som har anden uddannelsesmæssig kvalifikation end læsepædagog og vejledningsmodul eller læselæreruddannelsen på 300 timer.

I tabel 6.5 ses på, hvor mange læsehold læselærerne har haft forud for det læsekursus, de afviklede i foråret 1999.

Tabel 6.5 Undervisere på læsekurser fordelt efter antal underviste hold forud for det (de) aktuelle. Procent

Ingen hold	6
1-2 hold	20
mere end 2 hold	74
I alt	100
I alt, antal	88

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Bem.: Når tabellen ikke omfatter alle 93 lærere, jf. tabel 6.1, skyldes det, at ikke alle lærer har oplyst om forudgående hold i spørgeskemaundersøgelsen.

Få af lærerne (6%) har ingen forudgående erfaring, mens hele 74% har haft mere end to undervisningshold. De læselærere, der indgår i undersøgelsen, må således bedømmes at være erfarne. Omvendt kan det forholdsvis lille antal lærere med kort erfaring tyde på en forholdsvis lille produktion af nye læselærere i forhold til det antal, der allerede er uddannet.

Læselærerne må samlet vurderes som modne og erfarne undervisere. Spredningen i formelle færdigheder målt ved lærernes uddannelsesbaggrund er lille og lever i hovedsagen op til de formelle krav, som stilles for at kunne være læselærere. Dog er der en del lærere, som hverken har en pædagogisk uddannelsesbaggrund eller er uddannet som læsepædagog eller læselærer.

6.2 Undervisningens tilrettelæggelse

For at undersøge, hvorledes undervisningen var planlagt, og hvordan den er blevet gennemført ses i dette afsnit på, hvilke planer lærerne ved kursusstart havde for kursusforløbet, og hvordan de selv ved kursusafslutningen rapporterede, at undervisningstiden var blevet anvendt.

I dette afsnit vises oplysningerne på holdniveau, hvilket betyder, at der indgår 103 hold. Nogle af disse hold (15) er blevet undervist af samme lærer, og denne lærer har derfor svaret på to eller flere spørgeskemaer, et til hvert hold.

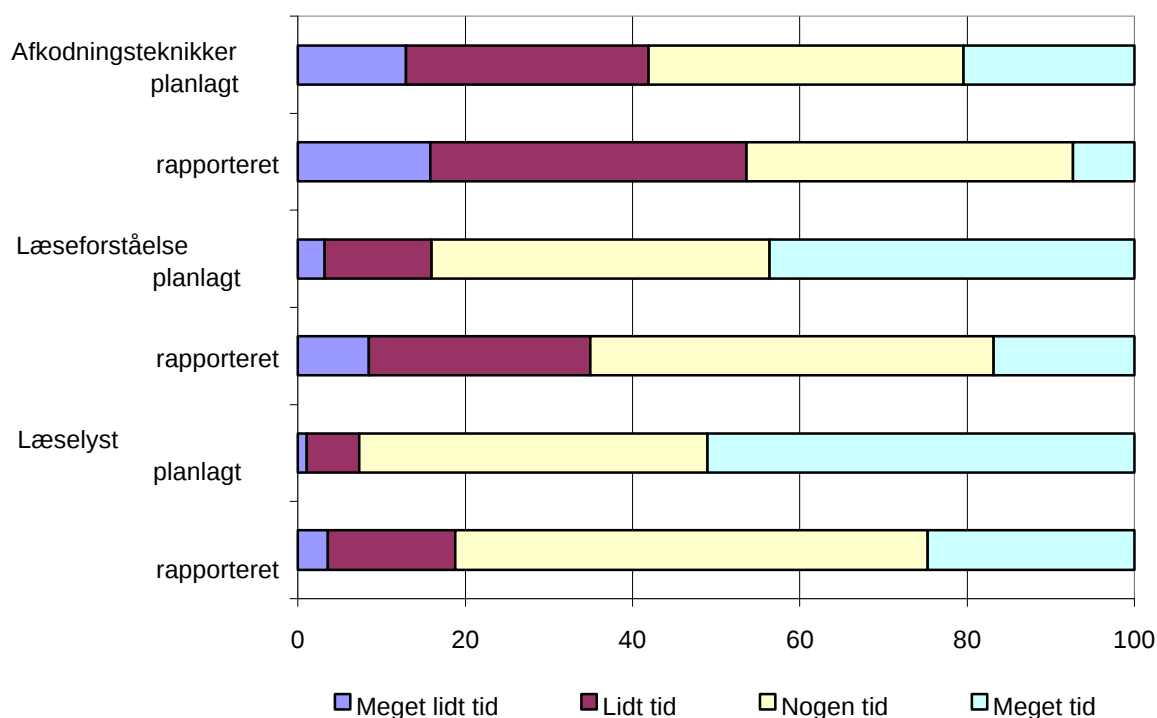
Der er blevet stillet spørgsmål til lærerne om tidsanvendelse i undervisningen inden for tre faglige områder: læsning, skrivning og andre forhold. Inden for hvert område er der blevet stillet en række forskellige specifikke spørgsmål om tidsanvendelse. Fx er der inden for læsning blevet spurgt om tidsanvendelse til afkodning, læseforståelse, læsehastighed og læselyst.

Det er efterfølgende blevet undersøgt, om man kunne finde en sammenhæng mellem de forskellige spørgsmål om tidsanvendelse⁵, så man eventuelt kunne slå nogle af spørgsmålene sammen. Fx kunne det være ønskeligt at konstruere en fælles variabel for tidsanvendelse inden for læsning. Dette har imidlertid ikke været muligt. Det forholder sig derfor *ikke* sådan, at de lærere, der ville bruge megen tid i undervisningen på at fremme læselysten blandt kursisterne også ville bruge relativt meget tid på de andre læsefaglige elementer i forhold til at bruge tiden til forhold inden for skrivning eller øvrige faglige elementer. Endvidere er der heller ikke noget, der tyder på, at der kan dannes andre grupper af spørgsmål på tværs af de tre ovennævnte dimensioner. En gruppering af de mange spørgsmål er således ikke mulig.

For alligevel at give et indtryk af, hvad tiden i undervisningen er blevet anvendt til, vises i nedenstående figurer, hvorledes lærerne havde planlagt at bruge tiden inden for de tre dimensioner, og hvorledes de rapporterede at have brugt den.

Først vises, hvorledes lærerne angav at ville bruge tiden, og hvordan de faktisk brugte den på faglige elementer inden for læsning, jf. figur 6.1.

Figur 6.1 Planlagt og rapporteret tidsforbrug inden for læsefaglige elementer



Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Af figuren ses at styrkelse af kursisternes læselyst prioriteres højt af langt de fleste af læselærerne. Over 90% (41% + 51%) havde, inden kursusstart, planlagt at ville bruge en stor del af tiden på at styrke læselysten. Præcis hvor stor en del, er det vanskeligt at udtale sig om, da lærerne er blevet bedt om at svare på en »glidende skala« gående fra lidt tid til meget tid. Billedet er stort set det samme, når man ser på, hvor stor en del af tiden der var planlagt at skulle bruges på at styrke læseforståelsen. Træning af basale afkodningsteknikker prioriteredes lavest, selv om det er godt 20% af holdene, hvor læreren havde planlagt at bruge meget tid på dette.

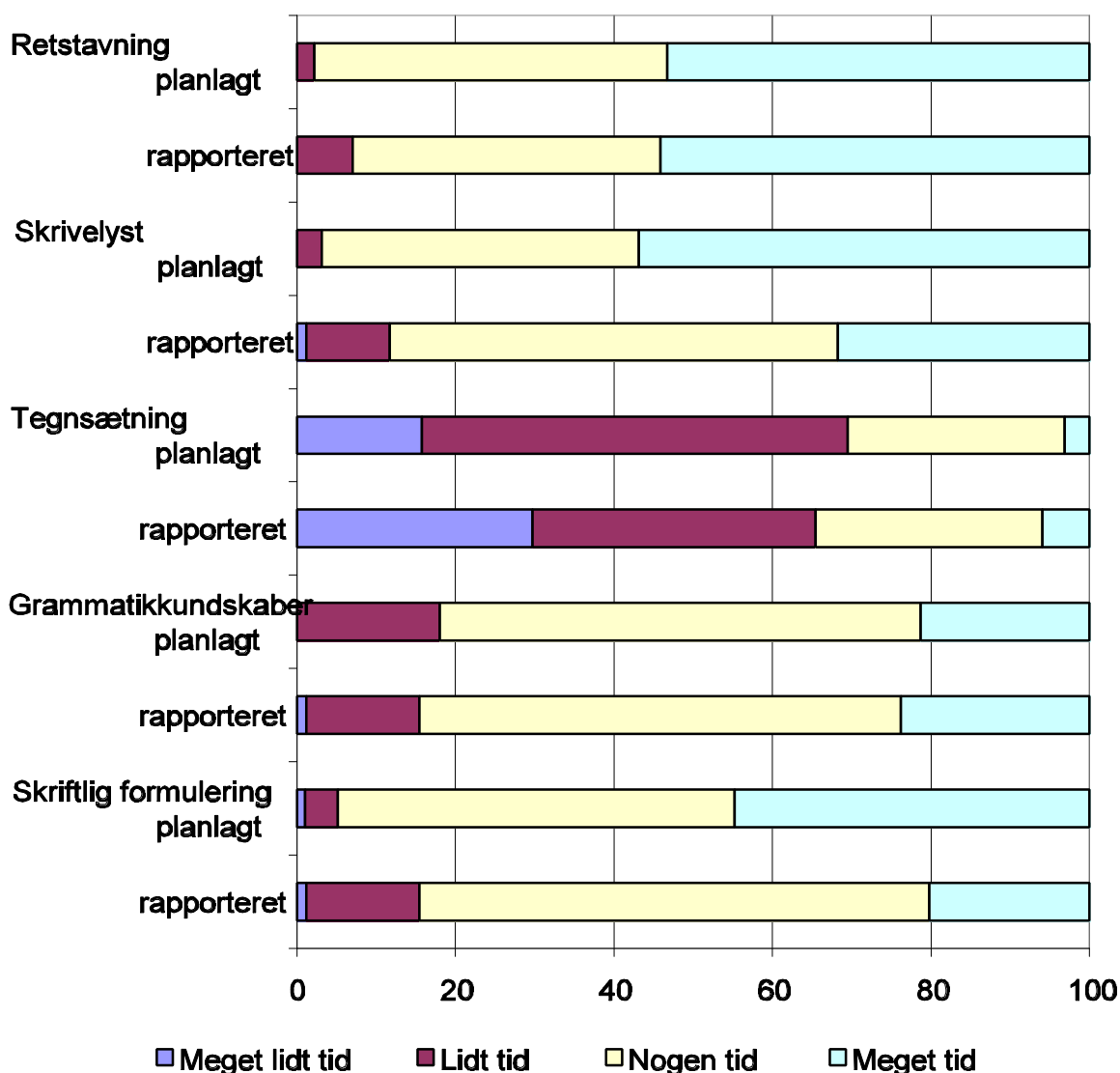
Ses på, hvad lærerne rapporterede at have brugt tiden på, fremgår det, at der ikke er væsentlig forskel mellem den del af tiden, som lærerne havde planlagt at bruge på træning af afkodningsteknikker, og den tid de opgiver rent faktisk at have brugt på dette. Ses på den tid, der er brugt på at styrke læseforståelse og læselyst, er der en tendens til, at de lærere, der planlagde

at bruge meget tid på disse ting, har brugt lidt mindre tid, end de havde planlagt.

Samlet ses, at den planlagte prioritering af undervisningstid inden for læsefaglige elementer falder noget under forløbet, således at undervisningstiden afsat til at styrke læselysten og læseforståelsen samt forbedre deltagernes afkodningsevne, i praksis er mindre end planlagt. Det ses dog også, at de læsefaglige elementer stadig optager en stor del af den afholdte undervisning.

I figur 6.2 vises det planlagte og rapporterede tidsforbrug inden for skrivefaglige elementer.

Figur 6.2 Planlagt og rapporteret tidsforbrug til skrivefaglige elementer



Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

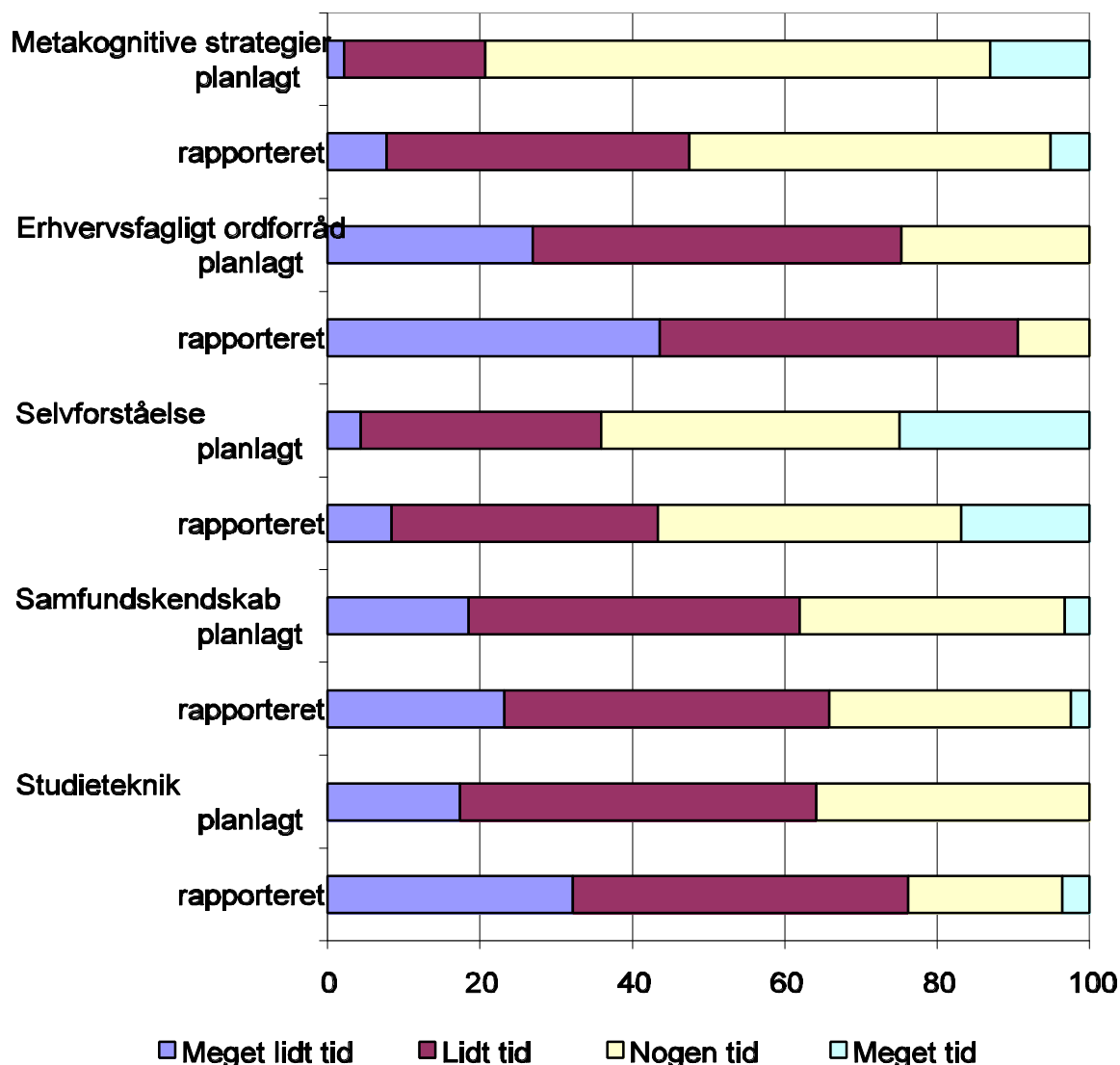
Det fremgår, at lærerne planlægger at bruge en stor del af tiden på de skrivefaglige elementer, bortset fra tegnsætning. Mere end 60% af lærerne angiver, at de planlægger at bruge en lille del af tiden på tegnsætning. Til gengæld vil over 80% af lærerne bruge en stor del af tiden på de resterende skrivefaglige elementer. Som det var tilfældet med de læsefaglige elementer, er det også her lysten (57%) lærerne planlægger at bruge meget tid på.

Der ses en svag tendens til, at der ikke bruges så meget tid på de skrivefaglige elementer, som det var planlagt inden kurset. Det ser dog ud til, at der er god overensstemmelse mellem den tid, der er planlagt brugt på grammatik og retstavning, og den tid der rent faktisk bliver brugt på disse elementer.

Samlet er undervisningstiden inden for skrivefaglige elementer blevet fastholdt på det niveau, der var planlagt, hvor dog tiden til at fremme skrivelyst og tid til skriftlig formulering er blevet justeret ned i forhold til det planlagte omfang. Måske fordi det i løbet af kurset viste sig, at kursisterne manglede forudgående færdigheder, fx i tegnsætning og grammatik, for at kunne udvikle skrivelyst og formulering.

Figur 6.3 viser det planlagte og rapporterede tidsforbrug til andre faglige elementer.

Figur 6.3 Planlagt og rapporteret tidsforbrug til andre faglige elementer



Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

De aktiviteter, der ikke falder ind under læsning og skriftlig fremstilling, er tillagt mindre vægt i planlægningen end de to øvrige kategorier. På nær tid til styrkelse af metakognitive strategier, er der ikke planlagt megen tid til erhvervsfagligt ordforråd, selvforståelse, samfundskendskab eller studieteknik. Det ser derfor ud til, at det planlagte indhold i læsekurserne koncentrerer sig om at styrke kursisterne i læsning og skriftlig fremstilling.

Det fremgår endvidere, at der ikke er den store afvigelse mellem det faktiske og det planlagte tidsforbrug, bortset fra, at styrkelse af de

metakognitive strategier har fået mindre vægt end planlagt.

6.3 **Sammenfatning**

Læselærerne er typisk kvinder over de 50 år med en folkeskolelærerbaggrund eller anden pædagogisk uddannelse og med et vist erfaringsgrundlag som læselærer. Som læselærer har lærerne typisk enten en uddannelse som læsepædagog eller den 300 timers uddannelse som læselærer. Godt en femtedel har dog en anden uddannelsesmæssig baggrund som læselærer.

Generelt har den faktiske undervisning, sådan som den er rapporteret af underviserne, bevæget sig væk fra et relativt højt planlagt læsefagligt indhold over mod et mere skrivefagligt indhold, dog således at det læsefaglige indhold i undervisningen også i den faktiske tidsanvendelse fylder en ganske stor del af den samlede undervisningstid.

Noter

5. Dette er undersøgt ved hjælp af faktoranalyse.

7 Hvad siger deltagere og lærere?

I projektdesignet indgik kvalitative interview som en metode til at belyse aspekter af de kvantitative testresultater og af informationer indsamlet via spørgeskemaer. Der er i alt gennemført 25 interview – 8 underviserinterview og 17 interview med deltagere fra tilfældigt udvalgte hold overalt i Danmark.

7.1 Baggrund for spørgeguiden

Undersøgelser af effekten af læse-stave-skrive-undervisning har peget på en række faktorer, som kan forudsige læsefærdighed. Nogle af disse faktorer vil blive beskrevet her.

7.1.1 Motivation og målsætning

Motivation har i flere undersøgelser vist sig at forudsige børns læseerfaring/læsevaner og dermed også at være en stærk prediktor for læsefærdighed (Wigfield, 1997). Da motivation i høj grad er et mangesidigt begreb, er det nødvendigt at specificere, hvilke aspekter man fokuserer på. I Wigfields undersøgelse (1997) har tre aspekter vist sig at være relateret til læsefærdighed:

- Læserens tro på muligheden af at nå sit mål.
- Læserens individuelle motivation til at løse en opgave (indre motivation: interesse, relevans, brug. Ydre motivation: konkurrence, karakterer, kursusbeviser mv.)

- Om læseren har et socialt aspekt af motivation, fx om han tager ansvar i undervisningen.

Det har vist sig, at faktorer som motivation og målsætning oftest er tæt relaterede, når det drejer sig om læsning og læsevanskeligheder. De to begreber vil derfor blive behandlet samlet i denne beskrivelse.

Motivation for læsning blev i evalueringen af læsekurser afdækket ved interviewspørgsmål om både ydre og indre faktorer og målsætninger, som fx betydningen af opnåelse af kursusbevis og af at have en klar målsætning for forløbet, jf. punkt 1-3 ovenfor. Der blev også spurgt til, om deltagerne havde personer at støtte sig til i arbejdet med at nå deres mål.

Underviserne blev spurgt om deres målsætning for kurserne, undervisningselementer og -metoder, deres vurdering af muligheden for transfer fra klasselokalet til deltagerens dagligdag, deltagernes læse-skrive-stave-profiler og undervisernes forventninger til effekten af undervisningen.

7.1.2 **Kursusaktivitet og brug af læsning i hverdagen**

Begrebet læseerfaring står for individuel praksis med forskellige typer af skriftsprog, som fx bøger, aviser, tidsskrifter, blade og dokumenter af enhver art. Med læseerfaring er der tale om en afdækning af både mængden af skriftsprogligt materiale, en person læser, af genrerne, der læses, og af hvor dybdegående læseren behandler tekstens indhold. Elevers læseerfaring har i flere undersøgelser vist sig at bidrage substantielt til forklaring af adskillige aspekter af deres læsefærdighed, deres viden om verden og deres deltagelse i samfundslivet (Smith 1995; Wigfield et al. 1997; Anderson et al. 1988).

Den enkelte voksne engagerer sig i arbejdet, i uddannelsessammenhæng og privat i en bred vifte af læseaktiviteter, som er kvalitativt forskellige (Mikulecky 1982). Deltagerens læsepraksis er styret af specifikke formål i hver sammenhæng og vil resultere i individuelle forskelle i læsefærdighed, fx forskelle i færdighed i at lokalisere, forstå, opsummere og anvende information fra teksten til at løse bestemte problemer (Smith 1995), eller forskellig erfaring med teksttyper og -genrer. Derfor er det vigtigt også at undersøge voksnes læseerfaring i flere kontekster.

Det har været ønsket med de kvalitative interview både at få et billede af, hvad deltageren læser (hvilke teksttyper og -genrer), hvor meget han/hun

læser, og hvor dybdegående han/hun læser i forskellige kontekster. Er det fx nok for deltageren at læse overskrifterne i avisen, eller kender han/hun til forskellige teksttyper i avisen og deres opbygning og krav om brug af en bestemt læseteknik/læsestrategi? I denne sammenhæng anvendtes en eksempelmappe med tekster af forskellig genre og brug i hverdagen som udgangspunkt for interviewet.

Disse faktorer, som har vist sig at have betydningen for udbyttet af læsestave-undervisning af børn og voksne (Smith 1995; Bråten et al. 1997; Guthrie et al. 1994 og Whigfields et al. 1997), har været vejledende for arbejdet med at udvikle en spørgeguide med et katalog over mulige årsagsfaktorer. Emnerne i guiden er:

- Den enkelte deltagers motivation og målsætning for at deltage i læseundervisningen
- Den enkelte deltagers læseerfaring og brug af læsning hjemme/på jobbet/i uddannelse
- Arten af deltagerens vanskeligheder med læsning, stavning og skrivning
- sammenhæng mellem undervisningens indhold, tekst- og materialevalg og deltagernes praksis uden for klasselokalet.

7.2 **Hvad får vi at vide i interviewene?**

Formålet med den kvalitative interviewmetode har været at give forståelse for de interviewedes subjektive oplevelser af undervisningstilbudet. Det er vigtigt at gøre opmærksom på, at ingen af de individuelle erfaringer er mere valide eller rigtige end andre.

Observationerne fra hvert interview blev skrevet ned og efterfølgende analyseret individuelt. Dernæst søgte vi efter tilbagevendende temaer, som blev arrangeret i grupper afhængig af deres indbyrdes sammenhæng. Der sås fire hovedtemaer, som hver især kunne beskrives i tre-fire subtemaer. Hovedtemaerne er følgende:

- typer af læsevanskeligheder
- målsætning og motivation for deltagelse
- sammenhængen mellem deltagerprofiler og handleplaner
- udbyttet af læseundervisningen.

7.2.1 **Hovedtema 1: Læsevanskeligheder**

Dette hovedtema indeholder tre subtemaer, som med hvert sit aspekt belyser muligheder og vanskeligheder ved et undervisningstilbud, der er åbent for alle, som føler et behov for at blive bedre til at klare hverdagens krav til læsning og stavning. To af de tre subtemaer er nært relaterede; temaet modersmål og skriftsproglige vanskeligheder og temaet livslange læse-stave-vanskeligheder, mens det tredje tema primært omhandler en gruppe, som kunne have udbytte af undervisningstilbudet, men som ikke opfatter sig som målgruppe for det. Subtemaerne er følgende:

- modersmål og skriftsproglige vanskeligheder
- livslange læse-stave-vanskeligheder, og
- manglende erkendelse af læsevanskeligheder.

Modersmål og skriftsproglige vanskeligheder

Der var på læsekurserne en stor gruppe deltagere med andet modersmål end dansk. Langt de fleste havde et stort ordforråd og en god mundtlig sprogfærdighed, men de havde vanskeligheder med den danske retstavning og retskrivning. Et eksempel var den deltager, som var uddannet økonom fra universitetet i sit hjemland og i sin studietid også havde læst i England. Han havde straks efter ankomsten til Danmark fået arbejde, og havde lært dansk fra kollegaer og naboer. Formålet med læseundervisningen var for ham at få en struktureret undervisning i dansk grammatik, bl.a. ordrækkefølge og udtale.

De interviewede deltagere med andet modersmål end dansk fortalte alle, at underviserne forsøgte at tilrettelægge undervisningen efter deres behov. Underviseren havde lavet individuelle opgaver til dem, og der var blevet afsat tid til deres særlige vanskeligheder i løbet af en undervisningsgang. Samtidig følte de dog ikke, at dette undervisningstilbud var det rette for dem. Flere fortalte også, at de havde svært ved helt at forstå de vanskeligheder, som indfødte danskere kunne have med at læse og skrive dansk. De kunne ofte observere, at deres egne vanskeligheder, subjektivt vurderet, var af et betydeligt mindre omfang, end vanskelighederne hos deres danske medkursister, og samtidig også at der var tale om, at de havde brug for en helt anden undervisning.

Underviserne beskrev i interviewene også en anden type deltagere med andet modersmål end dansk. Der var tale om deltagere med mere generelle

sprogforståelsesvanskeligheder og ofte større vanskeligheder end den ovenfor beskrevne gruppe. Da hold og undervisere, der deltog i de kvalitative interview, er udvalgt tilfældigt, lykkedes det ikke at møde denne gruppe i interviewene.

Blandt deltagerne med andet modersmål end dansk er det muligt at skelne mellem deltagere med specifikke vanskeligheder med avancerede skriftsproglige områder og deltagere med generelle sprogforståelsesproblemer. Den samme skelnen kan ikke bruges i forbindelse med deltagere med dansk som modersmål. Flere undervisere fortalte om forskellige karakteristika ved kursisterne på dag- og aftenhold. Størstedelen af aftenkursisterne havde specifikke vanskeligheder med afgrænsede problemområder, mens dagkursisterne primært havde mere omfattende vanskeligheder. Aftenkursisterne var ofte ufaglærte eller håndværkere, som var i arbejde. De var meget målrettede i forhold til at få forbedret deres stavefærdigheder, og de havde i høj grad lært sig strategier til at kompensere for deres vanskeligheder. Deltagerne på dagholdene havde oftest en mere perifer tilknytning til arbejdsmarkedet eller havde aldrig været i arbejde. Den underliggende årsagsdynamik i denne beskrivelse kunne tilsyneladende være, at der er en sammenhæng mellem læsefærdighed og jobstatus. Dette harmonerer med tidligere undersøgelser af deltagere i specialundervisningen. Blandt de interviewede deltagere fandtes dog få deltagere med en erhvervsfaglig uddannelse, hvilket stemmer overens med fordelingen af hele undersøgelsens population.

Livslange læse-stave-vanskeligheder

Det viste sig, at et stort antal af deltagerne med dansk som modersmål, fortæller om deres vedvarende problemer med læsning og stavning. Dette kunne tyde på, at disse voksne havde ordblindevanskeligheder. De fleste af dem er kortuddannede, og de læser langt mindre end de øvrige deltagere. Det er dog ikke muligt på grundlag af de kvalitative interview at påvise, om eventuelle ordblindevanskeligheder er årsag til det ringe uddannelsesniveau og ringe brug af læsning i hverdagen. Gruppen oplever alle vanskeligheder med det danske skriftsprog, men det er ikke ensbetydende med, at arten af deres vanskeligheder eller formålet med deltagelsen i kurserne er det samme. Det har ikke vist sig muligt i analysen at gruppere de voksne svage læsere på basis af de målte læsefærdigheder i en gruppe læsekursister og en

gruppe voksne ordblinde. I stedet ser det ud til, at der er tale om grupper, som befinder sig forskellige steder på et kontinuum på vejen mod gode læsefærdigheder, og at langt de fleste finder sig godt tilpas med betegnelsen »ordblind«.

Et eksempel er en deltager, der fortæller, at han først lærte at læse sent i sin skoletid (ca. 6.-7. kl.). Han har to gange forsøgt sig med uddannelsen til lastvognsmekaniker, men har ikke kunnet gennemføre på grund af kravene først til læsning og nu til stavning. Som 15-16-årig husker han at have gået til alternativ behandling (lydterapi).

En anden deltager har i årevis afslået at deltage i efteruddannelseskurser for medarbejdere på den virksomhed, hvor han arbejder som alt-mulig-mand med den begrundelse, at han vidste fra sin skoletid, at han havde langt sværere ved at læse end alle andre. Deltageren fortæller, at da han endelig kom i gang med læse-stave-undervisningen, havde han ingen forventninger til, hvad han kunne lære, for han kunne kun blive bedre.

Gruppen kommer generelt med forskellige forudsætninger, færdigheder og ønsker for undervisningen. Derfor er det vigtigt, at læselærerne skaffer sig indblik i den enkelte deltagers muligheder og vanskeligheder, og at hun tilrettelægger undervisningsforløbet på baggrund heraf.

Manglende erkendelse af læsevanskeligheder

Et ganske andet problemfelt er de svage læsere, som ikke vurderer deres egen læse-stave-færdighed i overensstemmelse med deres faktiske færdigheder, og altså ikke er opmærksomme på, at de har en ringe læse- eller stavefærdighed. Et enkelt sted fortalte en læselærer, at hun i samarbejde med underviserne på VUC og hf testede alle eleverne på Dansk 1 (VUC basisniveau svarende til 9. klasse) og dansk på hf-niveau. En meget stor procentdel af eleverne, selv på hf, havde lige så store vanskeligheder med især retstavning, som deltagerne på læsekurserne. Hf-kursisterne og flere af eleverne på Dansk 1 gav imidlertid udtryk for, at de ikke havde overskud til at deltage i undervisning ud over deres øvrige fag.

VUC-underviseren fortalte, at denne gruppe af deltagere ikke tidligere havde modtaget specialundervisning eller læseundervisning, og at de derfor ikke opfattede sig selv som målgruppe for et sådant undervisningstilbud. Der var altså tale om en gruppe, som objektivt set havde læsevanskeligheder, men som ikke selv var opmærksomme på dette, fordi

de havde lært sig at kompensere for deres vanskeligheder, eller fordi de gennem en årrække havde indstillet kravene til egen læsning efter deres færdigheder.

Manglende opmærksomhed på eller erkendelse af utilstrækkelige færdigheder er naturligvis en barriere for motivationen for at deltage i uddannelse. Der ligger et stort arbejde for uddannelsesinstitutionen i at få kontakt med disse svage læsere og motivere dem til at udvikle deres læsefærdighed af hensyn til deres videre uddannelse og arbejdsliv. Spørgsmålet er, hvad der skal til?

7.2.2 **Hovedtema 2: Målsætninger og motivation for deltagelse**

Med dette hovedtema gives eksempler på, hvad der har motiveret de deltagere, som er i gang på læsekurserne. Hvordan klarer de sig i hverdagen, og ændrer deres motivation sig i takt med, at de følger undervisningen? Temaet belyses fra flere aspekter ved hjælp af tre subtemaer:

- oplevede vanskeligheder i hverdagen
- bedre muligheder i uddannelsessystemet
- særlige copingstrategier.

Oplevede vanskeligheder i hverdagen

For deltagergruppen som et hele gjaldt, at de var motiverede for undervisningen på grund af deres faktiske læse-stave-skrivevanskeligheder i hverdagen. Alle kunne give eksempler på vanskeligheder med læsning og stavning på jobbet, deres uddannelse eller privat. Nogle deltagere havde primært læsevanskeligheder, fx fortalte en deltager, at han var nødt til at tegne de ting, som han skulle købe ind, da han ikke kunne stave til dem. Igennem hele opvæksten havde hans familie måtte læse underteksterne på tv højt for ham, indtil han kom i gang med undervisningen. For andre deltagere var det primært stavningen, der gav problemer. En deltager fortalte, at hun ikke kunne stave til egennavne, hvilket hun havde brug for i sit job, når hun skulle udfylde bestillingssedler med navn og adresse på kunderne i den forretning, hvor hun arbejdede.

En anden kunne ikke skrive indkøbssedler, og andre igen fortalte, at de skrev ordene, som de hørte dem, og at de havde problemer med de danske endelser.

Bedre muligheder i uddannelsessystemet

Deltagerne fortalte alle, at de inderst inde håbede, at kurset kunne løse deres læse-stave-skrive-problemer og derved give dem bedre muligheder for at gå videre i uddannelsessystemet, få et godt job osv. De blev dog hurtigt klar over, at det ikke var muligt på 70 timer.

Nogle deltagere satte sig nye mål, som primært handlede om at lære at tackle vanskelighederne på en anden måde, fx ved at lære at kompensere, ved at blive bedre til at turde gøre nye ting på trods af vanskelighederne, og ved at få mere selvtillid ved at møde andre mennesker med samme type af vanskeligheder. På spørgsmålet om målsætningen havde ændret sig i løbet af kurset, svarede en deltager, som havde brug for at skrive bestillinger i forretningen, hvor hun arbejdede, at hendes mål efter nogle gange blev at turde fortælle andre (fx arbejdsgiveren eller kunderne) om vanskeligheder med at stave navne og adresser og at få mod på at gennemføre en uddannelse efter gentagne nederlag med skolesystemet mv.

En deltager, som startede med at have den målsætning at lære at stave de danske endelser korrekt, ændrede målsætningen i løbet af sæsonen til at arbejde på en holdningsændring blandt familie, venner og kollegaer. Hun oplevede, at mange danskeres behov for at blive bedre til at læse for at klare dagligdagens og arbejdslivets læsekrav, ikke havde vundet forståelse i befolkningen. Hendes venner kunne ikke forstå, hvorfor hun skulle gå til danskundervisning, hvis ikke det var for at få en eksamen eller et kursusbevis – dansk var da noget, man havde overstået i folkeskoletiden, og som voksen skulle man i stedet bruge tiden på at dygtiggøre sig på andre områder, fx edb-mæssigt.

Deltageren følte et behov for, at kampagnerne om læseundervisning for voksne ikke alene tog udgangspunkt i dem, som havde haft vanskeligheder med læsning og stavning hele deres skoletid, men også i at læsning, stavning og skrivning er færdigheder, hvortil kravene stiger lige så hurtigt som til viden om edb og edb-programmer.

Nogle kursister var motiverede af ydre faktorer. Fx en mandlig deltager med en lang historie med ordblindeundervisning fra folkeskolen og i aftenskoleregi. Han fortalte, at hans målsætning var at opnå samtlige typer af kørekort i Danmark. På trods af sine meget store afkodningsvanskeligheder var han i stand til at kompensere herfor og komme igennem teoribøgerne, som han efterhånden fik stort genrekendskab

til. Han fortalte, at han ikke ville bruge bog og bånd eller instruktionsvideoer, fordi hans beviser og prøver da ville miste værdi i sammenligning med andres.

Særlige copingstrategier

Når læsevanskeligheder er livslange, ses en betydelig variation i graden af de målte og oplevede vanskeligheder og i påvirkningen af, hvor godt en person fungerer overordnet set. Nogle deltagere beretter, at de har lært sig alternative strategier til at klare læsekravet i hverdagen, fx ved at støtte sig til konteksten for at øge forståelsen af det læste, øge læsehastigheden eller -præcisionen. Alternative strategier kan fx være massiv læsning af bøger inden for et specielt område, så man udvikler specifik viden om det ordforråd og de typiske tekststrukturer, emner eller temaer, der knytter sig til dette område. For andre er de alternative eller kompenserende teknikker langt mindre knyttede til læsefærdigheden, men handler i højere grad om at omgå læsning eller om at ændre holdning til læsning.

En del af de interviewede deltagere trak på familie og venner, når læse- og stavefærdighederne ikke slog til i hverdagen. En deltager sagde, at han altid lod sin kone slutte videoen til, når han gerne ville optage et tv-program, for han kunne ikke selv læse instruktionen til maskinen. En fremmedsproget deltager spurgte af og til sin ældste søn, når han var i tvivl om, hvordan han skulle stave et ord, men han var opmærksom på ikke at gøre det for tit, fordi han var bange for, at deres roller skulle blive byttet om, og sønnen skulle føle alt for stort ansvar for familien. Generelt synes langt de fleste deltagere at have en person tæt på sig, som hjalp med de daglige læse-skrive-opgaver, og som virkede som en ventil på dagligdagens problemer med læsning og stavning.

7.2.3 Hovedtema 3: Sammenhængen mellem deltagerprofiler og handleplaner

Dette tema er repræsenteret i alle interview. Både deltagere og læselærere søger eksempler på og metoder til at relatere undervisningens indhold og mål til konkrete planer i deltagerens hverdag. Temaet behandles med tre subtemaer:

- den faglige tilbagemelding til deltageren
- fra testresultater til handleplaner?

– lærernes emnevalg.

Den faglige tilbagemelding til deltageren

Alle undervisere i interviewundersøgelsen afdækkede deltagernes vanskeligheder og styrkesider (primært i stavning) ved kursusstart eller umiddelbart inden for at kunne give en tilbagemelding til kursisterne. Det foregik oftest med test af færdigheder inden for en række emneområder i dansk grammatik. Interviewene viste, at læselærerne anvendte meget forskellige former for faglig tilbagemelding til deltagerne. Tilbagemeldingen foregik oftest som en individuel samtale, og den kunne fx bestå i en gennemgang af de grammatiske emneområder, en deltager skulle arbejde med. Langt de fleste deltagere gav udtryk for, at de var tilfredse med den faglige forklaring på deres vanskeligheder, men flere sagde i interviewene, at de ikke følte, at de blev klogere på, hvordan de skulle blive bedre til at klare de daglige læse-stave-opgaver, eller hvor lang tid det ville tage.

Deltagerne beskrev dog også, hvordan der blev taget store individuelle hensyn i undervisningen både mht. opgaver, tekster og muligheder for at blive hørt og få hjælp, selv om holdstørrelsen blev kritiseret for at være for stor.

Fra testresultater til handleplaner?

Deltagerne følte populært sagt, at der manglede en bro fra beskrivelsen af, hvilke bøjningsendelser (nutid, datid, flertal osv.), de havde vanskeligheder med. Også selv om de kunne se, at de enkelte staveopgaver trænede dem i relevante emner. En deltager fortalte, at han blev testet før og efter undervisningen. Han fik derefter en gennemgang af, hvad testen viste, og fik at vide at det svarede til 4.-6. klassetrin. Han ville dog hellere have haft at vide, hvilke særlige områder, han skulle arbejde med, og om han kunne gøre nogle ting anderledes hjemme og på jobbet.

Flere undervisere fandt det vanskeligt at omsætte testresultater til forståelige eksempler på deltagernes vanskeligheder, som kunne bringes videre til sagsbehandlere, arbejdsgiver, andre uddannelsesinstitutioner mv. Målsætninger eller handleplaner for den enkelte deltager sås kun sjældent, og flere undervisere efterlyste da også nogle eksempler på individuelle målsætninger, og hvad disse kunne tage som udgangspunkt. Kunne det være en hjælp for kursisten med en beskrivelse af de daglige krav til læsning og

stavning, og en plan for hvordan han kunne nå til disse mål? Ville det være en fordel for kursisten at kunne medbringe eksempler på de opgaver, han specifikt havde arbejdet med på kurset, og en beskrivelse af deres relevans i hans daglige arbejde? Eller var det til større gavn at få et kursusbevis med en generel beskrivelse af de gennemgåede emner? En enkelt underviser skrev sammen med sine deltagere dagbøger over undervisningens indhold fra gang til gang. Hver deltager skrev sin vurdering af undervisningens indhold og sit udbytte hver gang samt ønsker for kommende undervisningsgange.

For alle hold syntes det at gælde, at undervisningen i høj grad blev tilrettelagt efter deltagernes ønsker og forslag.

Lærernes emnevalg

De fleste læselærere beskrev, at de havde nogle bestemte emner, som de gerne ville nå igennem på en sæson, fx områder til styrkelse af stavefærdigheder såsom: navneordenes, udsagnsordenes og eventuelt tillægsordenes endelser. Inden for disse emner blev der arbejdet med individuelle opgaver til deltagerne, eller med opgaver som deltagerne kunne løse to og to eller i mindre grupper. Opgaverne var udarbejdet på et niveau, som svarede til det, læreren havde afdækket for den enkelte kursist ved holdstart. Flere af VUC-lærerne gav i den forbindelse eksempler på et dilemma i tilrettelæggelsen af og målsætningen for en sæson. Skulle undervisningen være studieforberedende, eller skulle den i højere grad tage hånd om deltagernes basale vanskeligheder? Underviserne kunne enten vælge at bringe deltagerne nærmere kravene til skriftlig formulering, litteraturforståelse mv. i AVU-undervisningen, eller de kunne beskæftige sig med deltagernes afkodningsvanskeligheder. Flere undervisere forsøgte at gribe problemerne an fra begge sider.

7.2.4 Hovedtema 4: Udbyttet af læseundervisningen

Ændringerne i deltagernes læse-stave-færdigheder var beskedne i den kvantitative undersøgelse, og det er svært at sige, hvad eventuelle fremgange kunne bero på. Derfor søger vi i dette tema at beskrive, hvor bredt læsekurserne favner og at give eksempler på konsekvenserne heraf. Undertemaerne er:

- forbedrede læse-stave-færdigheder
- mod på videre uddannelse

- åbenhed om læsevanskeligheder, og
- kursusindhold og dagligdag.

Forbedrede læse-stave-færdigheder

Det typiske mønster for deltagerne var, at de i begyndelsen havde høje forventninger til det faglige udbytte af læsekurset, men at meget få fortalte om et stort fagligt udbytte af undervisningen. De meget høje forventninger afspejlede sjældent, at deltagerne havde sat sig realistiske/konkrete mål med kurset. Derfor skuffedes forventningerne i det øjeblik, det lærte skulle overføres til hverdagen.

En af de interviewede deltagere sammenlignede sin fremgang på læsekurset med en trappe, hvor hun havde taget et ryk, men nu befandt sig på et plateau. Hun fortalte, at hun havde arbejdet med stavetræning i materiale fra sin hf-undervisning, fx stile og projektopgaver. Hun følte, at undervisningen støttede hende i at klare lektierne, så hun umiddelbart havde færre stavefejl i sine opgaver, men øvelserne havde ikke gjort hende bedre til at dele ord op i stavelser og lyde, når hun sad med en tekst, som hun skulle skrive på sit job.

En anden deltager fortalte, at han ikke mente at have nået sine mål med undervisningen – at lære at skrive et brev, sætte de korrekte tegn og at blive bedre til at stave. Han følte ikke, at der var sammenhæng mellem læsekurset og den øvrige undervisning, som han deltog i, og heller ikke at materialerne var tilpasset deltagerens alder, interesser eller niveau.

Det så ud til, at der var en sammenhæng mellem deltagerens vurderede fremgang og vægten på realisme i undervisningen. Når læselæreren lagde vægt på at arbejde med tekster og opgaver, der var relaterede til deltagerens hverdag, følte deltagerne også, at de var blevet bedre læsere/stavere. Måske kunne dette hænge sammen med, at deltagerne opnåede fortrolighed med hverdagens læse-stave-krav, og dermed var mindre usikre over for dem.

Flere af de interviewede deltagere fortalte, at de var begyndt at læse mere efter at have deltaget i kurset. Og en enkelt af de mandlige deltagere følte, at han læste mere opmærksomt, når han læste aviser og ikke længere nøjedes med at læse overskrifterne.

Mod på videre uddannelse

Interviewene viste, at mange havde fået mod på videre uddannelse ved at deltage i et læsekursus, og typisk var læsekurset de første positive

skoleerfaringer i mange år. Et eksempel var en deltager, som i årevis havde arbejdet som sygehjælper. Hun fortalte, hvordan hun gennem læsekurset fik mod på uddannelsen til social- og sundhedshjælper og senere –assistent. På interviewtidspunktet overvejede hun muligheden for at klare den videre uddannelse til sygeplejerske, og deltog aktivt i udviklingsopgaver i forbindelse med sit TR-hverv på arbejdspladsen.

For flere af deltagerne var læsekurset deres vej til at komme fra basisdansk til Dansk 1 og forhåbentligt derfra videre til dansk på hf-niveau og uddannelsen til pædagogmedhjælper. Underviserne beskrev også de mest positive erfaringer i løbet af et forløb som det mod, mange deltagere fik på videre uddannelse. Den faglige fremgang på kurserne oplevede de derimod som mere beskednen på grund af det forholdsvis lave timetal.

Åbenhed om læsevanskeligheder

For mange svage læsere er læsehandicappet forbundet med skamfølelse og uhyre ringe selvbillede. Ofte ses det derfor, at disse personer holder deres vanskeligheder for sig selv og kun betror sig om dem til ganske få personer.

En deltager fortæller, at hun har ventet med at fortælle sine børn om sine stavevanskeligheder, til de var forholdsvis store. Hun kunne ikke udholde tanken om, at de skulle fortælle det til kammerater eller undervisere, som så måske ville konfrontere hende med det på et tidspunkt, hvor hun ikke var forberedt. For denne deltager blev målet med kurset nået, da hun fortalte om sine vanskeligheder til børnenes skole og bad lærerne der holde øje med, om hendes børn havde lignende vanskeligheder.

En anden deltager fik to kollegaer i gang med undervisning. De ville ikke tale om deres vanskeligheder, men ved at være åben omkring sig selv og ved at fortælle om kursets indhold fik han afdramatiseret læsekurserne for dem, så de til sidst turde melde sig. Deltageren havde selv i årevis holdt sine vanskeligheder skjulte.

Kursusindhold og dagligdag

En del kursister kunne ikke umiddelbart give eksempler på tekster fra deres arbejdsplads eller uddannelse. Først når der blev spurgt konkret til de daglige arbejdsopgaver, og ofte først når deltageren i interviewet bladrede gennem mappen med eksempler på tekster af vidt forskellig type og genre, kunne han nævne tekster fra sin hverdag.

Langt de fleste af disse deltagere oplevede, at læsning var så integreret en del af deres arbejdsopgaver, at de ikke bemærkede den – de læste for at løse nogle arbejdsopgaver.

En deltager, der arbejdede som fragtmand, kunne ikke umiddelbart sige, hvor meget tid han brugte på at læse på arbejdspladsen, eller hvilke tekster han læste. Da interviewerens nævnte nogle teksttyper – instruktioner, kort, køresedler mv., var det stadig svært for ham at nævne nogle konkrete eksempler, men han fortalte, at han udfyldte køresedler hver dag. Først da vi bladrede gennem mappen med eksempeltekster genkendtes flere teksttyper. Deltageren fortalte, at han i starten var nervøs for at skulle læse fragtbreve og udfylde køresedler, men at det gik bedre end forventet. Nu vidste han, hvor de enkelte oplysninger stod og behøvede ikke læse hele teksten.

Den manglende opmærksomhed på læsning i hverdagen, som dette eksempel afspejler, kan muligvis bidrage til at forklare, hvorfor de fleste kursister primært taler om, at de har et staveproblem, og ikke om læsevanskeligheder.

Størstedelen af deltagerne oplevede teksterne på arbejdspladsen, som lettere at læse, end tekster de mødte i forbindelse med uddannelse. En mulig forklaring på dette, kan være den uopmærksomhed på daglig læsning, som er beskrevet ovenfor. Flere deltagere gav også udtryk for, at de efterhånden kendte deres arbejdsopgaver så godt, at de ikke behøvede læse instruktioner eller kvalitetsstyringsmateriale.

Flere af de interviewede deltagere oplevede undervisningsteksterne som »eksotiske« og uden sammenhæng med tekster fra hverdagen eller arbejdspladsen, men tog alligevel ikke mod utallige opfordringer fra underviserne til at medbringe tekster fra deres hverdag. De mente enten, at man kun kunne lære at læse og stave ved at bruge egentligt lærebogsmateriale, eller de mente sig ikke i stand til at vurdere deres eget niveau, og ville derfor ikke medbringe materialer fra hverdagen, som måske var for svære eller for lette i forhold til deres standpunkt. Andre igen var ikke opmærksomme på, at de læste på deres arbejdsplads og kunne derfor ikke identificere tekster, som de kunne medbringe til undervisningen.

En enkelt kursist fortalte, at hun fandt fortolkningen af tekster, som fx noveller, meget vanskeligt og i høj grad irrelevant for hendes hverdag som postbud, men at hun synes, at læreren var imponerende god til at fortolke

novellerne. Efter en tænkepause forbandt hun dette med, at læreren jo havde brugt teksterne i sin undervisning i flere år, og nok havde samlet en masse gode fortolkninger fra sine kursister og havde haft tid til at tænke over betydningen af dem.

En anden kursist ville ikke medbringe tekster fra arbejdspladsen, fordi hun ikke mente, at de kunne bruges i undervisningen, hvor hun gerne ville lære bøjningsendelser.

Underviserne var både flittige og gode til selv at udarbejde undervisningsmateriale eller til at udvælge materiale fra hverdagen, som var relevant for en stor del af kursisterne på deres hold. Størstedelen af tiden brugt på læsning blev dog brugt på at læse noveller eller avisartikler – fortællende tekster – på trods af at underviserne var opmærksomme på, at disse tekster nok ikke tilhørte den mest relevante teksttype for fx den ufaglærte mand på holdet, og på trods af at alle underviserne uden undtagelse havde brugt tid på at afdække deltagerens daglige læsebehov i forbindelse med kursusstarten. Flere nævnte imidlertid, at det var svært ud fra sin egen baggrund med fx gymnasie- og seminarieuddannelse at finde/få adgang til andre teksttyper, fx instruktioner, manualer, kvalitetsstyringsmateriale mv. De fleste fandt det svært både at finde teksterne, og at finde nogen som var alment interessante for holdet.

En læselærer fortalte, hvordan hun på læselæreruddannelsen var blevet gjort opmærksom på vigtigheden af at læse hverdagstekster med deltagerne, men når deltagerne ikke selv medbragte materiale til undervisningen, var hun tvunget til selv at finde de relevante teksttyper. Hun udvalgte tekster fra aviser, Illustreret Videnskab, pjecer mv., men hun synes, det var svært at finde ud af, hvilke spørgsmål, hun kunne stille til disse teksttyper, og hvilke undervisningsopgaver der var relevante.

Et ønske fra flere undervisere var derfor både at få kendskab til tekster af forskellig art, men også til hvordan man kunne arbejde med disse teksttyper. En del undervisere efterspurgte desuden letlæste fagbøger til de mandlige deltagere.

7.3 **Sammenfatning**

De kvalitative interview belyser de mange spændende og krævende

problemstillinger, som myndigheder, undervisere og deltagere har været stillet overfor i etableringen – og udviklingen af læsekurser for voksne. Før resultaterne af large-scaleundersøgelser af voksnes læsefærdigheder kan realiseres i forskellige initiativer – fx ændring af rammer og indhold for læsekurser – der har til formål at forbedre/udvikle disse basale færdigheder i voksenpopulationen, skal en lang række af institutioner og faggrupper udvikle og koordinere deres indsats til et samlet effektivt fungerende tilbud. Hovedparten af dette arbejde har bestået i at nyudvikle rammerne for læseundervisningen, herunder læreruddannelsen, afdækningen af de voksnes læse-skrive-stave-profil og selve undervisningens indhold. Evalueringen af læsekurserne bør ses i lyset af dette enorme udviklingsarbejde.

I de kvalitative interview blev der sat fokus på individuelle deltageres og underviseres personlige oplevelser og erfaringer. Et af de belyste temaer i undersøgelsen er typer af læsevanskeligheder. Temaet er blandt andet inspireret af de to forskellige initiativer på voksenområdet, læsekurser for voksne og ordblindeundervisning for voksne. Et gennemgående træk ved de kvalitative interview er, at deltagerne fortæller om vedvarende vanskeligheder (livslange) med skriftsproget. Følelsen af at have utilstrækkelige læse-skrive-stave-færdigheder skyldes tilsyneladende ikke et akut opstået problem forårsaget af ændringer i uddannelses- og jobstrukturen.

En lang række nationale – og internationale forskningsprojekter har dokumenteret, at det er yderst vanskeligt at gruppere voksne svage læsere på basis af deres delfærdigheder i læsning, Fowler & Scarborough (1998); Arnbak & Elbro (1996). Ordblindeproblemer eller ringe læsefærdigheder i grundskolen har vist sig at sætte rammerne for den enkeltes videre uddannelses- og jobmuligheder. Derfor er årsager til læsevanskeligheder blandt voksne og virkningerne af at have haft læsevanskeligheder gennem opvæksten næsten umulige at udrede. De kvalitative interview belyste ligesom resultaterne af den kvantitative undersøgelse af deltagernes læsefærdigheder denne problemstilling. Såvel målte læsefærdigheder som individuelle udsagn fra deltagerne pegede på, at det ikke var muligt at adskille voksne ordblinde fra andre grupper af voksne svage læsere.

Problemerne med at gruppere voksne svage læsere fandtes dog kun for voksne med dansk som modersmål. De individuelle interview antydede, at

der rent faktisk var god grund til at etablere selvstændige undervisningstilbud til voksne med andet modersmål end dansk. Disse oplevede at have andre former for vanskeligheder i talt og skrevet sprog end indfødte danske deltagere.

Utallige undersøgelser af voksnes læsefærdigheder har peget på en nær sammenhæng mellem eksamens- og uddannelsesniveau og læsefærdigheder (Doets et al. 1991; Kirsch et al. 1993; Elbro et al. 1995; IALS 1995, 97; Jensen og Holm 2000). Denne sammenhæng manifesterede sig også i de individuelle interview. Der viste sig nemlig at være forskelle på den skriftsproglige profil for deltagere på dag- og aftenhold. Deltagere på aftenhold havde i højere grad end voksne på daghold specifikke ønsker for læseundervisningen baseret på deres egen oplevelse af relativt afgrænsede problemer med skriftsproget, mens voksne på daghold havde en langt løsere tilknytning til arbejdsmarkedet og i mindre grad brugte læsning, skrivning og stavning i hverdagen.

En absolut forudsætning for at voksne svage læsere melder sig til læseundervisning er, at de selv oplever at have utilstrækkelige færdigheder. VUC-underviserne fortalte om voksne i det traditionelle undervisningssystem, som rent faktisk havde ringe læsefærdigheder, men som ikke selv oplevede at have problemer i hverdagen. Dette peger igen på, at manglende bevidsthed blandt unge og voksne om læseopgaver og læsekrav i hverdagen udgør en barriere for vækst og udvikling af befolkningens læsefærdigheder.

Et andet tema beskæftigede sig med de voksnes personlige målsætninger for deltagelse i læsekurset og den bagvedliggende motivation til at deltage i læseundervisningen. Både den kvantitative undersøgelse af de voksnes målte læsefærdigheder og de individuelle interview peger på, at læsekursisterne som helhed falder ind under målgruppen for læsekurserne, som den er defineret ved selvoplevede vanskeligheder. Man deltager i et læsekursus, fordi man har oplevet at have problemer med at læse, skrive og stave.

Hvis man endelig har besluttet sig for at gøre noget ved sine læseproblemer, fordi man oplever, at disse er hæmmende i hverdagen, så er forventningen til det personlige udbytte af læseundervisningen meget stort. Man drømmer om at få en »pille«, der skaber forbedrede muligheder for videre uddannelse og jobskifte. De voksnes personlige målsætning er derfor

tæt forbundet med ønsker om et ændret selv billede.

Det konstaterbare udbytte af læseundervisningen på den enkeltes læse-skrive-stave-færdigheder har vist sig at være beskedent. De individuelle interview afslører da også, at mange voksne svage læsere i løbet af læseundervisningen må erkende, at deres problemer er større end antaget. Mange deltagere ser ud til at udvikle en større personlig accept af egne læsevanskeligheder og dermed også et ændret selv billede. Disse voksne ændrer deres personlige målsætning til mere at handle om større åbenhed omkring deres læseproblemer.

At behovet for effektiv læseundervisning for voksne svage læsere rent faktisk er stort ses også af de interviewedes beskrivelser af, hvorledes de klarer læsekravene i hverdagen. Mange af de adspurgte fortæller om anstrengende og tidskrævende overlevelsesstrategier, som kræver betydelige kognitive kræfter og/eller betydelig støtte fra familien. Undersøgelser af »succesfulde« ordblinde, som har klaret sig overraskende godt trods store læsevanskeligheder dokumenterer også betydningen af et supporterende hjemmemiljø. Interviewene peger ligeledes på, at det at have læsevanskeligheder stadig er et personligt problem forbundet med betydelige omkostninger for familien.

Det er afgørende for voksne svage læsere, der har meldt sig til læseundervisning, at de oplever, at underviseren rent faktisk kan hjælpe dem med deres læseproblemer i hverdagen. Generelt er deltagerne meget tilfredse med undervisernes afdækning af deres problemer og formidling af handleplan. Men interviewene peger på et pædagogisk problem, som bunder i læseunderviserens manglende kendskab til forskellige læsekrav og læseopgaver inden for uddannelsessektoren og på arbejdsmarkedet. De fleste undervisere er »født af« undervisningssystemet og har kun ringe arbejdsmarkedserfaring. De underviser derfor i de aspekter af læsning, skrivning og stavning, som de er vant til at beskæftige sig med. Læseunderviserne er således kun nødtørftigt klædt på til at skabe forbindelsen mellem indlæring af isolerede skriftsproglige færdigheder og det »at læse for at gøre« eller »at læse for at lære«. Udenlandske undersøgelser af effekten af læseundervisning for voksne peger netop på det altafgørende i, at den voksne oplever en tæt forbindelse mellem elementerne i læseundervisningen og brugen af læsning i hverdagen (Mickulecky 1996). Her mangler der erfaringer fra velstrukturerede udviklingsarbejder, som

læseunderviserne kan benytte som rollemodeller.

Læseunderviserne fortæller om deres usikkerhed overfor, hvad målet egentlig er med den individuelle læseundervisning. Skal den enkelte voksnes mål med undervisningen og hans eller hendes individuelle problemer danne udgangspunkt for handleplanen, eller skal denne afspejle modtagerinstitutionens eller arbejdsmarkedets mål for (behov for udbytte af) læseundervisningen? Problemstillingen afspejler klart, beslutningstagerne ikke har været præcise nok i deres beskrivelse af målet for læseundervisningen. Det er vigtigt at vurdere læsekurserne og udbyttet af disse ud fra et udviklingsperspektiv. Underviserne har jo netop skullet nydefinere deres egen rolle i undervisningen, og hvad de burde undervise i.

Hvad har så udbyttet været af læsekurserne for voksne? Såvel den kvantitative – som kvalitative undersøgelse belyser, at deltagene på læsekurser for voksne er en yderst blandet gruppe af voksne med vidt forskellige mål, ønsker og behov. Dette afspejles da også i deltagernes oplevelser af udbyttet af læseundervisningen. Det mest markante udbytte ser ud til at have været på det personlige plan, i en større erkendelse af egne vanskeligheder og et større mod til at melde ud til omgivelserne, at man har et læseproblem, i større lyst til læsning i hverdagen eller til videre uddannelse. De personlige interview peger på, at det er afgørende for udbyttet af læseundervisningen, at den voksne bliver bevidst om de læsekrav, han stilles overfor i hverdagen, og på hvilke måder skriftsproglige aktiviteter indgår i arbejdsopgaver på jobbet og/eller i et studieforløb. En efteruddannelse af læselærerne og en fortsat udvikling af redskaber til belysning af læsekrav og læseopgaver er nødvendige for at voksne svage læsere skal føle, at læseundervisning er et kvalificerende element i deres hverdag.

8 **Hvad sker der for kursisterne, når de har været på læsekursus?**

I dette kapitel ser vi på, i hvor høj grad de kursister, der gennemfører læsekurserne, opnår en forbedring af deres læsefærdigheder, afkodningsevne og selvoplevede læsefærdigheder. Dernæst belyses ændringer i læsekursisternes motivation for videre uddannelse. Endelig ses på hvem, der gennemfører læsekurserne, henholdsvis forlader dem, før kurset er afsluttet.

8.1 **Analysernes indhold**

I denne undersøgelse er der især fokus på læsefærdighederne. Kurserne tager imidlertid også sigte på at forbedre kursisternes skrivefærdigheder, men det er kun læsefærdighederne, der testes for. I det omfang skrive- og læsefærdighederne er tæt korrelerede er dette naturligvis ikke noget problem. Med hensyn til om skrivefærdighederne selvstændigt forbedres, belyses dette alene ved deltagernes vurdering.

8.2 **Måling af fremgang i læsefærdighederne**

I dette afsnit ses der på, om kursisterne har forbedret sig i løbet af læsekurserne, dvs. fra de blev testet i starten af kurset, til den afsluttende test sidst i kursusforløbet.

Hvis ingen kursister faktisk forbedrer sig under læsekurserne, kan kursisterne som følge af måleusikkerhed i testen, både opnå fremgang eller tilbagegang fra før- til eftermålingen. Hvis der gennemsnitligt er sket en fremgang for læsekursisterne, så skal altså mere end 50% af kursisterne være gået frem i testen. Hvis kun lige netop 50% har haft fremgang er der altså også 50%, der har haft et dårligere resultat i eftermålingen i forhold til

førmålingen, og vi måtte i så fald konkludere, at variationerne i læsekursisternes læsefærdigheder kun er tilfældigheder eller måleusikkerhed. Men sådan forholder det sig ikke.

I tabel 8.1 ser vi på, hvor mange kursister, der er gået frem fra før- til eftermålingen.

Tabel 8.1 Oversigt over kursisternes resultater

	Antal	Procent
Forbedring	194	59
Ingen forbedring	134	41
I alt	328	100

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Af tabellen fremgår det, at 59% er gået frem, og at der derfor ser ud til, i gennemsnit, at være en positiv effekt af læsekurserne. Denne svarer til en gennemsnitlig forbedring på 10 til 15 point på den færdighedsskala fra 0 til 500, jf. Jensen og Holm (2000), der er omtalt i kapitel 2. Ses alene på den gennemsnitlige fremgang blandt den halvdel af kursisterne, der ved førmålingen havde de ringeste færdigheder, er fremgangen væsentlig højere, nemlig 20 til 30 point.

Det er naturligvis ikke sådan, at læsekurserne har en ensartet gunstig effekt på alle kursisters læsefærdigheder. Vi vil derfor senere se på, om det er bestemte personer, der i højere grad end andre, får en forbedring af deres læsefærdigheder i forbindelse med læsekurserne. Først ses imidlertid på hvem der havde gode, henholdsvis ringe læsefærdigheder ved kursusstart.

8.3 Hvem læser godt blandt kursisterne?

Det viser sig, at en afgørende faktor, der adskiller de kursister, der opnår en forbedring i læsefærdighederne i forhold til dem, der ikke gør det, er niveauet for læsefærdighederne ved kursusstart. Derfor er det interessant at se på, hvem der opnår hvilket resultat ved testen af funktionelle læsefærdigheder ved førmålingen. Dette fremgår af tabel 8.2.

Tabel 8.2

Sammenhængen mellem funktionelle læsefærdigheder og baggrundskaraktistika. Procent

Parameter	Procentuel forskel	Signifikans*
Køn -mænd i forhold til kvinder	0,05	0,777
Alder -25 år eller yngre i forhold til dem over 55 år -26-35 år i forhold til dem over 55 år -36-45 år i forhold til dem over 55 år 46-55 år i forhold til dem over 55 år	16,5* 13,9* 13,5* 8,3*	0,000 0,000 0,000 0,009
Selvoplevede skrivefærdigheder -meget begrænsende i forhold til ikke begrænsende -noget begrænsende i forhold til ikke begrænsende	4,6 5,3*	0,119 0,048
Erhvervsuddannelse -uoplyst i forhold til ufaglærte -videregående i forhold til ufaglærte -faglært i forhold til ufaglærte	-2,3 7,3* 3,3	0,344 0,020 0,103
Tidligere deltagelse i læse eller skrivekurser -ja, har afsluttet kurser i forhold til ikke tidligere deltaget	-0,7	0,706
Brug af computer i arbejdet -dagligt i forhold til sjældent eller aldrig -flere gange om ugen i forhold til sjældent eller aldrig -én gang om ugen i forhold til sjældent eller aldrig -mindre end en gang om ugen i forhold til sjældent eller aldrig	5,3* 7,5* -1,2 -0,3	0,013 0,004 0,729 0,907
Dansk som modersmål -ja i forhold til nej	4,0	0,101
Arbejdsmarkedsstatus -uoplyst i forhold til beskæftigede -ledig/overførselsindkomst i forhold til beskæftigede -studerende i forhold til uoplyste	12,3 -10,5* -4,1	0,206 0,099 0,654
Samlet forklaringsgrad	20,8 %	
Antal observationer	402	

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

* angiver signifikans på et 10% niveau.

Som det ses af ovenstående model, er det forskellige faktorer, der spiller en vigtig rolle for resultatet ved førmålingen. Især har alderen og erhvervsfaglig uddannelse en betydelig effekt. Tidligere undersøgelser for hele befolkningen, se fx Jensen og Holm (2000) og Elbro et al. (1991) har tilsvarende vist, at netop disse faktorer spiller en betydelig rolle for læse-regne-færdighederne.

Bemærkelsesværdigt i modellen er også det relativt lave niveau for

kursister, der er ledige eller på overførselsindkomst. Det er naturligvis heraf ikke muligt at sige noget om, hvorvidt det er de ringe færdigheder, der giver ringe jobmuligheder på arbejdsmarkedet eller omvendt, at det at være ledig er med til at forringe læsefærdighederne i forhold til at gå ledig. Et forsøg på at adskille effekterne diskuteres i Jensen og Holm (2000).

Interessant er det, at de kursister der bruger computer i arbejdet – dagligt eller flere gange om ugen – klarer sig markant bedre end andre i førmålingen.

Der er også set på, om selvoplevede læse-skrive-færdigheder i forhold til ens muligheder på arbejdsmarkedet spiller en rolle for, hvorledes man klarer sig ved førmålingen. Det viser sig, at de slet ingen rolle spiller. Heller ikke skrivefærdighederne har nogen væsentlig betydning, men de er dog lidt mere betydningsfulde end læsefærdighederne. De kursister, der oplever deres skrivefærdigheder som meget (32%) eller lidt begrænsende (59%) for mulighederne på arbejdsmarkedet, er mod forventning også de kursister, der klarer sig bedst ved førmålingen. Mange af læsekursisterne med gode læse-regne-færdigheder er således kritiske over for deres skrivefærdigheder. Dette noget overraskende resultat skal ses i lyset af, at der indgår mange andre variabler i modellen, og det er altså, når der er kontrolleret for disse, at vi opnår resultatet om, at det er de kursister, der er mest kritiske over for deres egne færdigheder, der faktisk har bedre læsefærdigheder end andre kursister.

Samlet ses det, at det er de yngre og veluddannede kursister med arbejde og som relativt ofte bruger IT-teknologi, der læser godt, mens det er de ældre, kortuddannede, ledige kursister, der kun i begrænset omfang eller slet ikke bruger IT-teknologi, der læser relativt dårligt. I næste afsnit ser vi på, hvilke af disse grupper af kursister, der i størst omfang havde et udbytte af at deltage i læsekurserne.

8.4 **Hvem forbedrer sig på læsekurset?**

I et forsøg på at finde frem til centrale forklarende faktorer af betydning for hvilke kursister, der har fremgang på læsekurserne, er mange mulige forklaringer undersøgt. Dette arbejde har ledt frem til en statistisk model, der inddrager en række faktorer blandt andre mulige. Men den valgte model

indeholder forklaringsvariabler, der opfattes som centrale omkring kursustilrettelæggelse og afvikling, og endvidere indgår også de forhold, der viste sig at være de centrale til forklaring af forskelle i færdigheder ved førmålingen.

Den estimerede model fremgår af tabel 8.3. Tabellen er opbygget således, at den viser, hvor mange procent de forskellige grupper i datasættet i gennemsnit har forbedret sig i forhold til forskellige referencekategorier.

Tabel 8.3 Procentuel forbedring på læsekurserne

	Procentuel større forbedring	Signifikans
10% højere score i førmålingen giver	-3,2*	0,000
Arbejdsmarkedsstatus		
-uoplyst i forhold til beskæftigede	0,6	0,818
-ledig/overførselsindkomst i forhold beskæftigede	-0,6	0,755
-studerende i forhold til beskæftigede	0,5	0,864
Erhvervsuddannelse		
-uoplyst i forhold til ufaglært	-2,7	0,305
-videregående uddannelse i forhold til ufaglært	9,5*	0,042
-faglært i forhold til ufaglært	0,2	0,925
Selvoplevede skrivefærdigheder		
-meget begrænsende i forhold til slet ikke begrænsende	1,7	0,555
-noget begrænsende i forhold til slet ikke begrænsende	2,1	0,429
Henvist af arbejdsgiver	-0,3	0,885
Har modtaget undervisning af		
- lærer med 300 timers uddannelse i forhold til anden uddannelse	1,3	0,507
- læsepædagog med 40 timers uddannelse i forhold til anden uddannelse	-0,3	0,868
Variation på før-test på holdet		
-lav i forhold til stor	0,7	0,701
-medium i forhold til stor	-1,4	0,476

tabel 8.3 fortsat

Alder		
-25 år eller yngre i forhold til over 55 år	-1,4	0,688
-26-35 år i forhold til over 55 år	4,2	0,161
-36-45 år i forhold til over 55 år	3,5	0,248
-46-55 år i forhold til over 55 år	2,6	0,378
Mand i forhold til kvinde	1,7	0,319
Tidligere deltagelse i læse eller skrivekurser i forhold til ingen tidligere deltagelse	-0,7	0,715
Brug af computer i arbejdet		
-dagligt i forhold til aldrig	-3,0	0,161
-flere gange om ugen i forhold til aldrig	3,5	0,179
-én gang om ugen i forhold til aldrig	3,2	0,347
-mindre end en gang om ugen i forhold til aldrig	2,0	0,506
Dansker i forhold til indvandrer	2,4	0,323
Samlet forklaringsgrad	28,9%	
Antal observationer	201	

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

* angiver signifikante virkninger på 10% signifikansniveau.

Jo ringere funktionelle færdigheder, desto større fremgang oplever kursisten i løbet af læsekurset. Det er altså især ringe læsere, der har et udbytte af kurserne. Man kunne i den forbindelse argumentere for, at de meget dygtige læsere har en mindre mulighed for fremgang, al den stund, at de muligvis har færre opgaver i testen at forbedre sig på. Dette er undersøgt i den statistiske analyse ved at se på, om virkning af niveauet ved førmålingen ændres jo bedre kursisterne læser, dvs. om der slet ikke er nogen fremgang for personer med meget høje funktionelle færdigheder. Men dette viser sig ikke at være tilfældet.

Personer med en videregående uddannelse har i gennemsnit en større fremgang på læsekurserne end andre, og personer i aldersgruppen 26-35 år har ligeledes en større fremgang end andre.

Det kan virke paradoksalt, at det både er personer, der er unge og forholdsvis veluddannede, der går frem, samtidig med at det også er dem med de ringeste færdigheder. En forklaring kunne være, at fremgangen især observeres hos personer med ressourcer og motivation for uddannelse, men som samtidigt også har et behov for læseundervisning, mens der ses

markant mindre fremgang både hos de kursister, der slet ingen ressourcer har eller som har så gode færdigheder, at kurserne ikke kan hjælpe dem.

Det har ikke væsentlig betydning, om kursisten er blevet henvist af sin arbejdsgiver. Personer der deltager i kurserne i direkte sammenhæng med deres job, har altså ikke større forbedring end andre kursister.

Det er også undersøgt, hvilken betydning underviserens uddannelse har. Der kan ikke findes nogen signifikant forskel på de kursister, der har modtaget undervisning af henholdsvis en lærer med 300 timers uddannelse og en lærer, der ikke har denne uddannelse. Dog har de kursister, der har modtaget undervisning af lærere, der har den 300 timers læselæreruddannelse størst chance for fremgang. Men denne tendens er altså ikke statistisk sikker.

Adskillige livsstilsparametre er også blevet inddraget i analysen: hvorvidt kursisten benytter sig af bibliotek, lytter til musik og har bøger i sit hjem. Ingen af disse parametre har dog væsentlig betydning. Køn har heller ikke nogen betydning for kursusudbyttet.

Holdenes sammensætning kan også tænkes at have betydning for kursernes effekt for den enkelte kursist. Effekten fra holdsammensætningen, her målt ved variationen i de funktionelle læsefærdigheder på det enkelte hold, er dog ikke statistisk signifikant i den viste analyse. En mere udfoldet analyse synes dog at vise, at kursister med ringe funktionelle færdigheder, ser ud til at have gavn af at gå på hold, hvor kursisterne har meget forskellige færdigheder. Man kan forestille sig, at kursisterne med gode færdigheder »trækker« de svage kursister op. Omvendt ses det, at kursister med gode færdigheder har ringere fremgang, hvis de går på et hold med stor variation blandt kursisternes færdigheder. De svage kursister har altså gavn af blandede hold, mens det omvendt kan være et problem for dem med gode funktionelle færdigheder.

I den sammenhæng er det interessant at bemærke, at selv om der er en forskel på holdenes homogenitet med hensyn til læsefærdigheder, så mener næsten alle lærerne (97%), at holdene *ikke* er homogene. Men i denne vurdering indgår også andre forhold end kursisternes læsefærdigheder.

Ligeledes mener også halvdelen af lærerne, at holdene bør sammensættes homogent. Der er således en vis enighed blandt lærerne om, at holdene bør sammensættes homogent, og at sammensætningen bør ske efter kursisternes færdigheder. Lærernes holdning til, hvorledes holdene bør sammensættes

går altså i nogen grad imod, hvad denne analyse viser er optimalt, i hvert fald for de svage læsere. Det bør dog bemærkes, at de påviste sammenhænge er svage.

Endelig ses det, at status på arbejdsmarkedet, selvoplevede færdigheder, om man tidligere har deltaget i et læsekursus, om man bruger computer på arbejdet, eller hvorvidt man er dansker eller indvandrer, ikke spiller nogen markant rolle for, om man forbedrer sig i løbet af læsekurset.

8.5 **Afkodning som forudsætning for funktionelle færdigheder**

En forudsætning for at kunne læse, må antages at være evnen til at afkode den tekst, man skal læse, se Arnbak og Elbro (1999). Derfor indgår i denne undersøgelse også en analyse af læsekursisternes afkodningsevner, testet gennem ordgenkendelsestesten Diavok, jf. kapitel 2. Først ses der på, hvem der har afkodningsproblemer, og hvem der ikke har, og dernæst ses der på, hvilke kursister der evt. har forbedret deres afkodningsevner i forbindelse med læsekurset.

I tabel 8.4. ses på hvem der evt. har afkodningsvanskeligheder.

Tabel 8.4 Sammenhængen mellem før-diavoken og baggrundskaraktersistika

Parameter	Procentuel forskel	Signifikans
Køn mænd i forhold til kvinder	-12,4*	0,026
Alder -25 år eller yngre i forhold til dem over 55 år -26-35 år i forhold til dem over 55 år -36-45 år i forhold til dem over 55 år -46-55 år i forhold til dem over 55 år	27,7* 9,9 18,2* 10,2	0,013 0,335 0,076 0,334
Selvoplevede skrivefærdigheder -meget begrænsende i forhold til ikke begrænsende -noget begrænsende i forhold til ikke begrænsende	-15,5 -10,5	0,110 0,236
Erhvervsuddannelse -uoplyst i forhold til ufaglærte -videregående i forhold til ufaglærte -faglært i forhold til ufaglærte	-2,4 15,8 -1,4	0,770 0,121 0,826
Tidligere deltagelse i læse eller skrivekurser -ja, har afsluttet kurser i forhold til ikke tidligere deltaget	-11,8*	0,055
Brug af computer i arbejdet -dagligt i forhold til sjældent eller aldrig -flere gange om ugen i forhold til sjældent eller aldrig -én gang om ugen i forhold til sjældent eller aldrig -mindre end en gang om ugen i forhold til sjældent eller aldrig	13,3* 9,2 9,4 -13,4	0,055 0,281 0,389 0,217
Dansk som modersmål -ja i forhold til nej	-17,5*	0,026
Arbejdsmarkedsstatus -uoplyst i forhold til beskæftigede -ledig/overførselsindkomst i forhold til beskæftigede -studerende i forhold til beskæftigede	12,3 -10,6* -4,1	0,206 0,100 0,654
Samlet forklaringsgrad	0,12	
Antal observationer	404	

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

* angiver signifikante virkninger på 10% signifikansniveau.

Der er en række forhold, der har betydning for, hvor godt man klarer afkodningstesten. Yngre kursister klarer testen bedre end ældre kursister. Kursister, der dagligt bruger computer, klarer afkodningstesten bedre end kursister, der i mindre grad eller slet ikke bruger computer. Kursister, der er ledige, klarer også afkodningstesten dårligere end beskæftigede og studerende. Omvendt har kursister, der tidligere har deltaget i læsekurser,

ifølge afkodningstesten, større afkodningsvanskeligheder end andre kursister. Dette kan skyldes, at dem, der deltager i flere kurser generelt har større læsevanskeligheder end andre.

Ovennævnte forhold, alder, brug af computer, og om man tidligere har deltaget i et læsekursus, havde også nogenlunde samme betydning for, hvordan kursisterne klarede sig i læsetesten. Omvendt er der en række forhold, der har betydning for, hvordan kursisterne klarede sig i afkodningstesten, men som enten var helt uden betydning for, hvordan de klarede sig i læsetesten, eller som ligefrem har modsat rettede effekter i de to test.

Mænd klarer afkodningstesten markant dårligere end kvinder, og indvandrere klarer afkodningstesten bedre end personer født i Danmark. I læsetesten var der ingen forskel mellem mænd og kvinder, og selv om indvandrerne i gennemsnit klarede læsetesten dårligere end danskerne var denne forskel ikke af betydning. At kvinder og indvandrere klarede afkodningstesten bedre end mænd kan skyldes, at der er forskel på, hvor omhyggeligt de enkelte kursister har gennemført afkodningstesten, og man kan forestille sig, at især mænd, der er opvokset i Danmark, kan have haft en mindre tilbøjelighed til at give testen den samme opmærksomhed som andre kursister.

Hvem forbedrer sig i afkodningstesten?

Der er også udført en analyse af, hvem der forbedrer deres afkodningsevner fra før- til eftermålingen. Modellen der anvendes i analysen, er den samme, som blev benyttet ved analysen af ændringerne i de funktionelle læsefærdighederne.

Resultat af analysen vises i tabel 8.5.

Tabel 8.5 Forskelle i forbedring på afkodningstesten for forskellige typer af kursister. Procent

	procentuel større forbedring	Signifika ns
10% højere score i førmålingen giver	-6,1*	0,000
Arbejdsmarkedsstatus		
-uoplyst i forhold til beskæftigede	-32,7*	0,017
-ledig/overførselsindkomst i forhold til beskæftigede	-19,9*	0,040
-studerende i forhold til beskæftigede	-0,5	0,570
Erhvervsuddannelse		
-uoplyst i forhold til ufaglært	-13,5	0,266
-videregående uddannelse i forhold til ufaglært	-6,9	0,636
-faglært i forhold til ufaglært	-2,5	0,788
Selvoplevede skrivefærdigheder		
-meget begrænsende i forhold til slet ikke begrænsende	3,6	0,801
-noget begrænsende i forhold til slet ikke begrænsende	9,9	0,437
Alder		
-25 år eller yngre i forhold til over 55 år	4,3	0,795
-26-35 år i forhold til over 55 år	2,4	0,862
-36-45 år i forhold til over 55 år	-12,1	0,407
-46-55 år i forhold til over 55 år	-2,8	0,846
Mand i forhold til kvinde	-18,7*	0,021
Tidligere deltagelse i læse eller skrivekurser i forhold til ingen tidligere deltagelse	2,2	0,809
Brug af computer i arbejdet		
-dagligt i forhold til aldrig	-2,6	0,796
-flere gange om ugen i forhold til aldrig	2,9	0,814
-én gang om ugen i forhold til aldrig	-1,7	0,915
-mindre end en gang om ugen i forhold til aldrig	7,2	0,625
Dansker i forhold til indvandrer	-3,3	0,765
Samlet forklaringsgrad	33,3 %	
Antal observationer	212	

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

* angiver signifikans på 10% niveau.

Jo højere niveau på afkodningstesten man opnåede ved starten af læsekurset, desto mindre fremgang opnås. Dette resultat er statistisk

signifikant. Det er også meget forventeligt. Kursister som har en høj afkodningsevne ved kursusstart, har ikke afkodningsproblemer og kan derfor heller ikke forventes at forbedre disse. Omvendt kan det virke en smule overraskende, at kursister med ringe afkodningsevne har en forbedring, al den stund at kurserne ikke direkte tager sigte på at forbedre afkodningsevnen. Men i kapitel 6 fremgik det, at lærene planlagde at bruge nogen tid på afkodningen. Dette er altså kommet kursister med svage afkodningsfærdigheder til gode.

Som det endvidere fremgår af tabellen, er det svært at pege på enkelt-grupper, som har særskilt stor fremgang i deres afkodningsevne i løbet af læsekurset, ud over de kursister som havde ringe afkodningsevne ved kursusstart. Analysen viser dog, at kvinder og beskæftigede, uanset køn, har større fremgang end andre kursister. Begge disse forhold kan dække over forskelle i motivation hos kursisterne, således at man kan forestille sig, at beskæftigede og kvindelige kursister, er mere motiverede end mænd, ligesom det fremgik i analysen af, hvordan kursisterne klarede sig i afkodningstesten ved kursusstart. Generelt er både kvinder og beskæftigede, uanset køn, mere motiverede for efteruddannelse, se Jensen og Holm (2000).

Samlet er det vanskeligt at sige noget præcist om hvem der har dårlige, henholdsvis gode afkodningsevner og hvem der forbedrer deres afkodningsevner som følge af deltagelsen i læsekurset. Endvidere fremgår det af analyser, der ikke er vist i dette kapitel, at afkodningsevnen tilsyneladende ikke spiller nogen stor rolle for læsefærdighederne eller fremgang i disse.

8.6 **Selvoplevede læsefærdigheder**

I de foregående afsnit har vi set på, om kursisterne havde fremgang i de målte færdigheder. Men det er ikke nødvendigvis de eneste ønskeværdige effekter af læsekurserne. Det kan være ligeså vigtigt, at kursisten selv opfatter, at der har været et udbytte og på den måde får lyst til at videreuddanne sig og derigennem øge sine kvalifikationer, herunder læsefærdigheder, jf. kapitel 7.

Første skridt i denne analyse, er at se på om kursisten oplever at have

forbedret sine læsefærdigheder, og næste skridt er at se på, om kursisterne oplever øget motivation for at deltage i videre efteruddannelse efter afslutningen af læsekurset.

I tabel 8.6 vises, hvorledes de selvoplevede læsefærdigheder fordeler sig efter kursusafslutning alt efter, hvorledes man så på sine læsefærdigheder før kurset i forhold til mulighederne på arbejdsmarkedet.

Tabel 8.6 Selvoplevede læsefærdigheders betydning for mulighederne på arbejdsmarkedet før og efter læsekurset

Før kurset	Kursister der fuldførte læsekurset selvoplevede læsefærdigheder tre måneder efter			
	Meget begrænsende	Noget begrænsende	Slet ikke begrænsende	Total
Meget begrænsende	39,4	51,5	9,1	100,0
Noget begrænsende	7,4	70,4	22,2	100,0
Slet ikke begrænsende	12,3	38,6	49,1	100,0
Total	14,1	58,1	27,8	100,0

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Den største ændring ses for de kursister, der mener, at deres læsefærdigheder er »meget begrænsende« for deres muligheder på arbejdsmarkedet. I denne gruppe finder 51,5% efter kurset, at deres færdigheder forbedredes til »noget begrænsende«. Generelt spores en fremgang således, at der er flere der synes, at deres læsefærdigheder er blevet bedre, end der er kursister, der synes, at deres læsefærdigheder er blevet ringere. Fx er der kun 39,4% af kursisterne, der i starten af kurset synes, at deres læsefærdigheder var meget begrænsende, som fastholder dette synspunkt. 60,6% synes altså, at de har oplevet en fremgang, mens kun 50,9% af de kursister der fra start synes, at deres færdigheder var begrænsende, har oplevet en forværring. Også blandt de kursister, der synes, at deres færdigheder var noget begrænsende, er der flere, der har oplevet en forbedring end en forværring, 22,4% mod 7,4%. Samlet er der altså en tendens til, at kursisterne synes, deres selvoplevede læsefærdigheder er

blevet *mindre* begrænsede efter kurset.

I et forsøg på at efterprøve, hvorvidt ændringerne i de selvoplevede læsefærdigheder hænger sammen med forskellige baggrundskarakteristika, er der foretaget tre logistiske regressioner; 1) hvorvidt der kan påvises faktorer af betydning for en *forbedring* i selvoplevelsen, eller ej, 2) og ydermere for en *forringelse* i selvoplevelsen, eller, 3) ej *ændring* overhovedet.

I disse regressioner er de forklarende variabler: erhvervsuddannelse, selvopfattede skrivefærdigheder, status på arbejdsmarkedet og førmålingens resultat, som i den ovenstående endelige model. Ydermere er variablene *holdhomogenitet* og *forbedringer i læse-regne-færdighederne*, jf. afsnit 8.4 medtaget. Argumentet for at medtage en variabel som holdhomogenitet er, at det er muligt, at kursisten, hvis denne bliver konfronteret med andre kursisters færdigheder, vil ændre sin egen selvopfattelse. Eksempelvis kunne man forestille sig, at en kursist der bedømmer sine egne færdigheder positivt, vil blive konfronteret og måske korrigeret i sin selvbedømmelse på et mindre homogent hold, idet kursisten ville være i stand til at spejle sine færdigheder i andre kursister, der eventuelt er bedre udrustet. Samtidig kunne det omvendte forestilles, altså en bekræftelse, hvis holdet er homogent sammensat.

Når variabelen, der betegner ændringen i læse-regne-færdigheder fra før til efter kursets start, er medtaget som forklarende variabel, skyldes dette, at det må være forventeligt, at en forbedring i færdighederne ville betyde, at kursisten ændrede selvopfattelse til det bedre.

Konklusionen og resultaterne af regressionsanalyserne er dog bemærkelsesværdige. I ingen af modellerne spiller hverken holdhomogenitet eller læse-regne-færdigheder en signifikant rolle.

Tendensen for *holdhomogeniteten* viser, at odds er større for *forbedring* af selvoplevelsen, hvis holdet har været homogent (odds 1,2067), der er mindre odds for *forringelse*, hvis holdet har været homogent (0,26, odds 0,3421), og mindre odds for en *ændring* i selvopfattelsen, hvis holdet har været homogent (0,52, odds 0,5878). Således bekræfter tendensen vores hypotese, men ikke med signifikant gyldighed, og vi kan derfor ikke afvise, at ændringerne i selvopfattelsen kan være udtryk for en tilfældighed.

Tendensen i *læsetesten* viser os, at jo mindre kursisten har forbedret sig på kurset, jo mindre chance er der for, at selvoplevelsen ændres eller

forbedres. Igen skal det nævnes, at dette kun må betragtes som tendenser, idet ingen af resultaterne er statistisk signifikante. Det er altså ikke muligt at konkludere noget entydigt.

I regressionsanalyserne viser det sig endvidere, at de kursister, der har en videregående uddannelse, har signifikant større sandsynlighed for en forringelse i selvvurderingen, en tendens til større sandsynlighed for ændring i selvopfattelse, og tendens til mindre sandsynlighed for forbedring i selvopfattelsen end de andre uddannelsesgrupper. Til dette skal bemærkes, at netop kursister med en videregående uddannelse, er dem der fra start bedømmer sig selv bedst. Det er således muligt at forestille sig, at netop disse for det første får afkræftet en antagelse om, at deres færdigheder slet ikke er begrænsende (hvilket 36,4% af de videreuddannede mener fra start), og samtidig ikke har mulighed for at rykke op i en højere kategori og dermed ikke har mulighed for ændre deres selvopfattelse i bedre retning rent kategorisk, da de allerede ved førmålingen befandt sig i den højeste kategori.

8.6.1 **Oplevet udbytte og motivation for efteruddannelse**

Dette afsnit omhandler kursisternes motivation for efter- videreuddannelse. Denne motivation er blevet målt ved et postomdelt spørgeskema tre måneder efter læsekurserne var afsluttede. Kursisterne opdeles undervejs i flere grupper; alt efter deres status på dette tidspunkt:

Tabel 8.7 Er du i dag i gang med efteruddannelse eller kurser? Fordelt på deltagelsesgrad. Alle kursister

	Nej	Ja, et læsekursus	Ja, et kursus i forb. med mit arbejde	Ja, et kursus i min fritid/pens.-tilværelse	Total	Abs.
Deltaget i formåling	71,6	13,4	7,5	7,5	100,0	134
Deltaget i eftermåling	36,5	35,5	16,0	12,0	100,0	26
Udeblevet i begge målinger	66,3	17,4	8,7	7,6	100,0	92
Fuldførte kurset	53,8	27,9	11,2	7,2	100,0	251
Total	60,0	22,5	9,9	7,6	100,0	503

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Som det ses af tabel 8.7, afviger deltagelse i efteruddannelser eller kurser efter afslutningen af læsekurserne noget kursisterne imellem. De kursister der afviger mest fra kursister der fuldførte, er dem, der kun har deltaget i formålingen. Her deltager over 70% ikke i nogen form for efteruddannelse efter afslutningen af kurset. Også dem der var tilmeldt, men som hverken har deltaget i før- eller eftermålingen på kurserne, afviger fra de kursister, der har gennemført kurset. I den førstnævnte gruppe – dem, der slet ikke har deltaget i nogen af testene – deltager ca. 14% færre end de kursister, der fuldførte, eller 66,3% slet ikke i efteruddannelse eller et nyt kursus.

Der ses altså en tendens til, at det er de kursister, der både har deltaget i før- og eftermålingen, der i størst omfang har planer om efteruddannelse. Dette kan skyldes enten, at de i forvejen er de mest motiverede for efteruddannelse i almindelighed, eller at læsekurserne har øget deres motivation for efteruddannelse eller en kombination af disse to effekter.

Selv om ikke alle kursister aktuelt deltager i efteruddannelse har nogle fået motivation for at deltage i efteruddannelse. I det følgende vil vi se på, hvem af kursisterne der har fået motivation for efteruddannelse, jf. tabel 8.8.

Tabel 8.8 Motivation for efteruddannelse. Alle kursister

	Frekvens	Procent
Motivation for efteruddannelse	25,7	144
Ingen motivation for efteruddannelse	74,3	416
Total	100,0	560

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Det fremgår, at en fjerdedel af kursisterne har motivation for mere efteruddannelse.

For at afdække, hvad der har betydning for kursisternes motivation for efteruddannelse, er det hensigtsmæssigt at se på, hvorvidt kursistens tilknytning eller ændring i arbejdsmarkedsstatus, kan spille en rolle. Således kunne man forestille sig, at motivationen for efteruddannelse forøges, hvis kursisten er gået fra ledighed til at være beskæftiget på arbejdsmarkedet.

Tabel 8.9 Ændring i arbejdsmarkedsstatus fordelt på motivation for efteruddannelse blandt kursister, der fuldførte læsekurset

Efteruddannelse	Samme status	Forbedret status	Forringet status	I alt	Antal
Ingen motivation	89,1	8,7	2,2	100	46
Motiveret	88,4	9,4	2,2	100	138
Total	88,6	9,2	2,2	100	184

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Som det ses af tabel 8.9, er motivationen ikke afhængig af, hvilken status kursisten har på arbejdsmarkedet, og ej heller af, om kursistens arbejdsmarkedsstatus har ændret sig i enten negativ eller positiv retning i løbet af kursets gennemførelse.

Det må derfor kunne konkluderes, at den store overvægt af kursister, der er motiverede for efteruddannelse, må finde bevæggrunden andre steder, end i deres arbejdsmarkedssituation. Det kunne tænkes, at selve årsagen til motivationen kan findes i det, at kursisten har gennemført et kursus.

Tabel 8.10 skal vise, om der er forskel på kursister, der har fuldført kurset, og dem, der kun var tilmeldt, men som ikke gennemførte det.

Tabel 8.10 Ændring i arbejdsmarkedsstatus fordelt på motivation for efteruddannelse blandt kursister, der var tilmeldt kurset, men som ikke gennemførte

Efteruddannelse	Samme status	Forbedret status	Forringet status	I alt	Antal total
Ingen motivation	77,1	20,0	2,9	100	35
Motiveret	80,5	18,2	1,3	100	77
Total	79,5	18,8	1,8	100	112

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Som det ses af tabel 8.10, har langt flere af de kursister, der var tilmeldt læsekurset, men som ikke gennemførte, forbedret deres arbejdsmarkedsstatus. At kursisterne ikke gennemførte kurset, kan derfor hænge sammen med en ændring i deres arbejdsmarkedsstatus. Men heller ikke hos denne kategori af kursister, kan der spores en sammenhæng mellem arbejdsmarkedsstatus og motivationen for efteruddannelse.

8.7 Kursisternes selvopfattede læse-skrive-færdigheder

Læsekursernes effekt kan ikke alene belyses ved de testede effekter, men også ved deltagernes vurdering af deres færdigheder ved kursusstart og ca. tre måneder efter kursusafslutningen. Netop ved at belyse deltagernes opfattelse af egne færdigheder tre måneder efter kursusafslutningen fås et godt grundlag for bedømmelsen af kursusdeltagelsens effekt, idet der så lang tid efter kursusafslutningen ikke længere blot kan være tale om en ofte set snæver kortvarig effekt, som er knyttet til den positive subjektive glæde ved kursusdeltagelsen. Først ses på effekten på læsefærdighederne, dernæst på skrivefærdighederne.

Ændringer i kursisternes selvopfattede læsefærdigheder

I dette afsnit ser vi på læsekursisternes egen opfattelse af, hvor gode deres læsefærdigheder er i forhold til deres behov for at læse i det daglige. Læsekursisterne er blevet spurgt om dette ved kursets start og ca. tre

måneder efter kursets afslutning.

Ændringer i kursisternes selvopfattede skrivefærdigheder

I tabel 8.11 ses der på, om kursisterne i løbet af kursusperioden har oplevet en fremgang i deres læsefærdigheder. Tabellen er konstrueret ved at sammenholde oplysninger om kursisternes syn på deres læsefærdigheder ved kursusstart og tre måneder efter kursusafslutning. Kursisterne har ved de to interview kunnet svare henholdsvis virkelig gode, gode, ikke særlig gode og dårlige til spørgsmålet om deres læsefærdigheder. De kursister, der tre måneder efter kurset har svaret, at deres læsefærdigheder var på et højere niveau end ved kursusstart, angives til at have en forbedring, mens de kursister, der angiver samme niveau eller en forværring, angives til ikke at have oplevet en forbedring.

Tabel Oplevede forbedringer i læsefærdigheder

8.11

	Andel der har oplevet forbedringer i deres læsefærdigheder, i procent	Andel der ikke har oplevet forbedringer, i procent	Kursister i alt
Alle kursister	30	70	391
Kursister der kun har deltaget i en test (= sporadisk fremmøde)	24	76	151
Kursister der har deltaget i begge test	33	67	240
heraf			
- kursister der havde fremgang i deres faktiske færdigheder	33	67	142
- kursister der ikke havde fremgang i deres faktiske færdigheder	34	66	98

Kilde: AKF's test- og spørgeskemaundersøgelse blandt deltagere på læsekurser for voksne, 1. halvår 1999.

Af tabellen fremgår det, at de kursister, der har haft stort fremmøde, dvs. dem, der har deltaget i begge test, i højere grad end dem, der kun har deltaget i den ene test, dvs. har alt andet lige haft et mere sporadisk fremmøde, oplever at deres læsefærdigheder er blevet bedre.

Men det ser ikke ud til, at opfattelsen af, om man har forbedret sine færdigheder, afhænger af, om man rent faktisk har forbedret sine færdigheder, idet der ikke er forskel i andelen, der har oplevet en fremgang, blandt kursister, der havde fremgang i deres faktiske færdigheder og dem, der ikke havde.

Man skal, når tabellen betragtes, være opmærksom på, at i det omfang der er usikkerhed i kursisternes vurdering af, om de har forbedret deres læsefærdigheder, er der større sandsynlighed for, at kursister, der angiver ringe færdigheder ved kursusstart, har oplevet en forbedring, end de kursister, der angiver gode færdigheder. De bedste har ikke forbedret sig, og de ringeste kan ikke blive ringere rent svarteknisk. Derfor spiller fordelingen af kursisternes færdigheder ved kursusstart en selvstændig rolle

for, hvor mange der oplever en fremgang. Hvis denne fordeling er forskellig for de forskellige kategorier i tabellen, kan dette således sløre resultaterne. Det viser sig, at der er forskelle i opfattelsen af læsefærdigheder ved kursusstart for de kursister, der har været til begge test og kursister, der kun har været til en test. De kursister, der kun har deltaget i den ene test, oplever den mindste fremgang.

Men mellem kursister, der har haft fremgang, henholdsvis ikke fremgang i deres faktiske færdigheder, er der ikke nogen nævneværdig forskel i fordelingen af oplevede læsefærdigheder.

I tabel 8.12 ses på, om kursisterne i løbet af kursusperioden har oplevet fremgang i deres skrivefærdigheder.

Tabel 8.12 Oplevede forbedringer i skrivefærdigheder

	Andel der har oplevet forbedringer i deres skrivefærdigheder i procent	Andel der ikke har oplevet forbedringer i procent	Kursister i alt
Alle kursister	30	70	391
Kursister der kun har deltaget i en test (spora-disk fremmøde)	26	74	151
Kursister der har deltaget i begge test	33	67	240
heraf			
- Kursister der ved kursusstart havde faktiske færdigheder under middel	34	66	142
- kursister der havde fremgang i deres faktiske færdigheder	31	69	98

Af tabellen fremgår nogenlunde samme tendens som i tabel 8.11, dvs. kursister, der har været til begge test mener, de har oplevet en større fremgang i deres skrivefærdigheder i forhold til dem, der ikke har haft fremmøde i samme omfang, dvs. kun har været til én test.

Og ligesom det gjaldt for læsefærdighederne, er der ikke den store forskel på, om man synes, ens skrivefærdigheder er gået frem i forhold til,

om ens faktiske læsefærdigheder blev bedre.

Samlet kan vi se, at de kursister, der har højt fremmøde oplever en større forbedring i deres færdigheder, både med hensyn til skrivning og læsning, i forhold til de kursister, der har et mindre fremmøde. Omvendt er oplevelsen af en forbedring ikke i særlig stor udstrækning knyttet til en målelig forbedring af de funktionelle læsefærdigheder. Med andre ord, hvis kurserne har en psykologisk effekt, i form af at kursisterne får større selvtillid inden for læsning og skrivning, så synes denne effekt ikke at være knyttet til en faktisk forbedring af færdighederne.

8.8 **Frafald**

I testen af læsekursister er der 346 (34,9%) kursister, der har deltaget i en test både før og efter, mens 645 (65,1%) kun har deltaget i en, eller ingen test. At så relativt få rent faktisk har været fysisk til stede både før og efter kurset kan betyde, at det er en relativt selekteret gruppe, der har gennemført kurset. Derfor ønskes en analyse af, hvem der bliver på læsekurset. Denne analyse skal belyse omfanget af selektion i forbindelse med analysen af, hvem der forbedrer sig, og hvem der ikke gør. Der er derfor udført en statistisk analyse af, hvem der forlader kurset, og hvem der ikke gør det. Resultatet fremgår af tabel 8.13.

Tabel 8.13 Sandsynligheder for frafald på læsekurset, fordelt på færdighedsniveauer. Procent.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4/5
Referencepersonen †	25,9	15,4	18,2	19,5
Hvis referencepersonen i stedet				
Arbejdsmarkedsstatus				
var aktiv på arbejdsmarkedet	32,1	19,8	23,1	24,6
var ledig/overførselsindkomst	36,4	23,0	26,7	28,3
var studerende	38,5	24,6	28,5	30,2
Erhvervsuddannelse				
havde anden uddannelse/ved ikke	37,3*	23,7*	27,5*	29,1*
var videregående uddannet	37,8	24,0	27,9	29,5
var faglært uddannet	35,4*	22,3*	25,9*	27,5*
Selvoplevede skrivefærdigheder				
var meget begrænsende	27,5	16,5	19,5	20,8
var noget begrænsende	0,18	15,3	18,1	19,3
Holdvarians				
gik på hold med lav spredning	27,9	16,8	19,8	21,1
gik på hold med medium spredning	33,0	20,4	23,9	25,4
Alder				
var 25 år eller yngre	43,5*	28,7*	33,0*	34,8*
var 26-35 år	43,8*	28,9*	33,2*	35,0*
var 36-45 år	38,7	24,8	28,7	30,4
var 46-55 år	22,1	12,9	15,3	16,4

† **Referencepersonen** er: uden for arbejdsmarkedet, ufaglært, oplever ikke sine skrivefærdigheder som begrænsende og er 55 år eller ældre.

* Angiver signifikans på 10% niveau.

Af tabellen fremgår det, at referencepersonen, jf. note til tabel 8.13, har en lavere frafaldssandsynlighed end gennemsnittet, idet referencepersonen har en frafaldssandsynlighed på 25,9%, hvis han eller hun læser på niveau 1, altså noget under den gennemsnitlige frafaldssandsynlighed. Selv om man ændrer referencepersonens baggrundskarakteristika én ad gangen, bliver de aldrig ligeså høje som personer, der har helt anderledes baggrundskarakteristika. Alligevel kan man ud fra tabellen identificere, hvilke karakteristika der især kendetegner dem, der har stor frafaldssandsynlighed. Hvis frafaldssandsynligheden øges, når vi ændrer ved en af referencepersonens karakteristika, betyder dette, at personer med det betragtede karakteristika alt andet lige, har højere frafaldssandsynlighed.

For referencepersonen kan det vel være, at denne sandsynlighed er lav, men for andre typer af personer vil den være høj. Men under alle omstændigheder betyder det, at det pågældende karakteristika øger frafaldssandsynligheden.

Fx fremgår det, at hvis personen har en uddannelse (referencepersonen er ufaglært) så vokser frafaldssandsynligheden. Ganske vist er denne effekt ikke signifikant for personer med en videregående uddannelse – formentlig på grund af et begrænset antal observationer i denne kategori – men for faglærte og personer med andre uddannelser er tendensen klar.

Jo højere niveau for de funktionelle læsefærdigheder før kursusstart, jo lavere er frafaldssandsynligheden. Denne variabel er vist fordelt på de øvrige forklarende variabler i frafaldsanalysen, da denne variabel anses for central i forståelsen af, hvem der har forbedret sig på læsekurset, og den er også en af de mest signifikante i forklaringen af, hvem der falder fra på læsekurserne.

Personer i aldersgruppen op til 35 år har markant højere frafaldssandsynlighed end de ældre kursister.

Holdets homogenitet, målt ved spredningen af de funktionelle færdigheder ved holdstart, har ingen statistisk signifikant betydning, dog viser den estimerede effekt, at kursister på hold med stor spredning, har mindre frafald end andre kursister.

Kursister med meget begrænsende selvoplevede skrivefærdigheder i forhold til arbejdsmarkedet, har større frafald end kursister uden begrænsende selvoplevede skrivefærdigheder, mens omvendt de kursister, der har noget begrænsende skrivefærdigheder, har mindre frafald end både kursister med meget og ingen begrænsende selvoplevede skrivefærdigheder. Disse forskelle er dog ikke statistisk signifikante.

Heller ikke status på arbejdsmarkedet spiller nogen selvstændig rolle for frafaldet, hvilket bl.a. skyldes, at der er en relativ snæver sammenhæng mellem uddannelse, alder og status på arbejdsmarkedet, således at når uddannelse og alder er inddraget i analysen, spiller status på arbejdsmarkedet ingen selvstændig rolle.

Samlet ses det, at frafaldet er størst blandt de unge, dem med forholdsvis ringe funktionelle læsefærdigheder og dem med en uddannelse. Det er således ikke en ensartet gruppe, der forlader kurserne i utide. På den ene side er der tale om stærke læsere, dem med uddannelse og yngre kursister,

på den anden side er der tale om svage læsere nemlig dem med svage funktionelle læsefærdigheder. På den måde kan man forestille sig, at det er nogle ydergrupper blandt kursisterne, der falder fra, enten fordi de oplever niveauet på kurset for lavt, eller fordi de oplever niveauet for højt.

Samlet er der derfor ikke grund til at tro, at frafaldet fra kurserne medfører, at den målte effekt af kurserne skulle være over- eller undervurderet.

8.9 **Sammenfatning**

I dette kapitel har vi set på, hvad kursisterne får ud af at deltage i læsekurserne, dels ved at se på om de forbedrer deres faktiske funktionelle færdigheder og deres afkodningsevne, dels ved at se på, om de oplever, at de har forbedret deres læse- og skrivefærdigheder samt på deres motivation for videre uddannelse.

Analyserne viser, at kursisterne i gennemsnit oplever en forbedring af såvel deres funktionelle færdigheder som deres afkodningsevne. Det er kursister med læsevanskeligheder, der går frem, men også kursister som har en uddannelse ud over grundskolen. Meget svage læsere, som samtidig har en svag uddannelsesbaggrund, ser derfor ud til at have et mere begrænset udbytte.

Mange af kursisterne deltager i efteruddannelse. Flest blandt dem, der har gennemført kurset og færrest blandt dem, der var tilmeldt, men som aldrig eller i meget begrænset omfang er mødt op til undervisningen. Det viser sig endvidere, at mange af de kursister, der har fået forbedret deres motivation til efteruddannelse, har oplevet denne forbedring via kursusdeltagelsen og ikke på grund af andre begivenheder, fx at de har fået job i løbet af kursusperioden.

Det er derimod ikke klart, om der er en sammenhæng mellem faktiske forbedringer i de funktionelle læsefærdigheder, og om man som kursist synes, man er blevet en bedre læser. Kursisternes egen opfattelse af om de i løbet af kurset er blevet bedre, synes derfor at være en ringe indikator for kursusudbyttet.

Kun 50% af de kursister, der deltog i førmålingen var med i eftermålingen. Dette frafald skyldes, at nogle kursister ikke længere deltog

i kurset, og at andre ikke var til stede ved eftermålingen. Man kunne frygte, at dette store frafald ville give en skævhed i beregningen af den gennemsnitlige effekt af kursusdeltagelsen på de faktiske læsefærdigheder. Men frafaldsanalysen viser, at frafaldet sker både blandt de stærke læsere, og blandt dem, der har meget store problemer med at læse. Derfor er der grund til at tro, at den beregnede effekt af læsekurserne på læsefærdighederne er repræsentativ.

Litteratur

Anderson, R.C. et al. (1988): Growth in reading and how children spend their time outside of school, *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.

Arnbak, E. et al. (1999): *Læsning, læsekurser og uddannelse – Om unge og voksnes funktionelle læsefærdighed i uddannelse og på læsekurser vurderet med et nyt materiale*. Center for Læseforskning, Københavns Universitet.

Bruck, M. (1990): Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26 (3) (439-454).

Bråten, I., et al. (1997): *Home literacy environment, leisure time reading, and orthographic processing among Norwegian elementary school children*. University of Oslo, report No. 6

Cunningham, A.E.; K. Stanovich og M.R. Wilson, M.R. (1990): Cognitive Variation in Adult College Students Differing in Reading. I: Carr & Levy (eds.) *Reading and its Development: Component Skills Approaches*. Academic Press.

Doets, C.; P. Groen, T. Huisman og J. Neuvel, J. (1991): *Functional Illreading in the Netherlands*. Amersfoort: Netherlands Study and Development Centre for Adult Education.

Elbro, C. (2000): Deltagere og undervisere på FVU. I: Undervisningsministeriets Tidsskrift »*Uddannelse*«.

Elbro, C.; S. Møller og E.M. Nielsen (1995): Functional reading difficulties in Denmark. A study of adult reading of common texts. Reading and Writing *An Interdisciplinary Journal*, 7. Kluwer Academic Publishers. Holland.

Elbro, C.; I. Borstrøm og D.K. Petersen (1994): Dyslexia in Adults: Evidence for Deficits in Non-word Reading and in the Phonological Representation of Lexical Items. *Annals of Dyslexia*, Vol. 44.

Elbro, C. et al. (1993): *Råd til bedre læsning*. Det rådgivende udvalgs rapport om læsefærdighed. Undervisningsministeriet.

Elbro, C.; S. Møller og E.M. Nielsen (1991): *Danskernes læsefærdigheder. En undersøgelse af 18-67-åriges læsning af dagligdags tekster*. København: Projekt Læsning og Undervisningsministeriet.

Elbro, C. et al. (1991): *Danskernes læsefærdigheder*. Undervisningsministeriet og Projekt læsning.

Elbro, C. (1990): *Differences in Dyslexia. A Study of Reading Strategies and Deficits in a Linguistic Perspective*. København. Munksgaard.

Fowler, A. og H. Scarborough (1998): *Should Reading Disabled Adults be Distinguished from other Adults Seeking Reading Instruction? A Review of Theory*.

FVU-loven (2000): Lov om forberedende voksenundervisning. Lov nr. 487 af 31.5.2000.

Guthrie, J.T. et al. (1994): Measuring Reading Activity. An inventory. *Instructional Ressource No. 4. National Reading Research Center*.

Guthrie, J.T. et al. (1999): How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 199-205.

Guthrie, J.T. et al. (1999): Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-256.

IALS (1995): *Reading, economy, and society*. Paris: OECD.

IALS (1997): *Reading Skills for the Knowledge Society, further results from the International Adult Reading Survey*. Paris: OECD.

Jensen, Torben Pilegaard et al. (2000): *Danskernes læse-regne-færdigheder, – udvalgte resultater*. AKF Forlaget.

Jensen, Torben Pilegaard og Anders Holm (2000): *Danskernes læse-regne-færdigheder – i et internationalt lys*. AKF Forlaget.

Kirsch, I.S.; A. Jungeblut og D.A. Rock (1993): *Adult literacy in America: a first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Madsen, Dan; Martin T. Hansen og Pia Lademann, red. (2000): *Statistik om læse-, stave- og skrivekurser for voksne 1996-99*. Amtsrådsforeningen.

Mejding, J. (1994): *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Miculecky, L. et al. (1996): *Transfer beyond Workplace Literacy Classes: Twelve Case Studies and a Model*. Paper presented at the International Reading Association Conference on Adolescent and Adult Literacy.

Miculecky L. og R. Drew (1991): Basic reading skills in the workplace. I: Barr, R.; M.L. Kamill, P.B. Mosenthal og D.P. Pearson (edt): *Handbook of Reading Research*, 2.

Mikulecky, L. et al. (1982): Job literacy: The relationship between school preparation and workplace actuality. *Reading Research Quarterly*, 17, 400-419.

Møller, S. og C. Elbro (1992): *Ufaglærtes Læsning. En undersøgelse af ufaglærte arbejderes læsning set i relation til andre voksnes læsning*. København: Projekt Læsning, København Universitet.

Nielsen, Ina og Dorthe Klint Petersen (1992): *Diavok, en diagnostisk læse- og stavetest vejledning*. AOFs Landsforbund.

OECD (2000): *Literacy in the Information Age*. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris.

OECD (1997): *Literacy Skills – For the Knowledge Society*. Paris.

OECD (1996): *Education at a Glance 1996*. Paris.

Pennington, B.F.; G.C. Van Orden, S.D. Smith, P.A. Green og M.M. Haith (1990): Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development* 61 (pp 1753-78).

Perfetti, C.A. (1977): Language Comprehension and fast Decoding: some psycholinguistic prerequisites for skilled reading comprehension. I: J.T. Guthrie (ed.) *Cognition, Curriculum, and Comprehension*. Newark, Delaware IRA.

Scarborough, H.S. (1984): Continuity between childhood dyslexia and adult reading. *British Journal of Psychology* 75 (pp 329-48).

Shankweiler, D.; E. Lundquist, L.G. Dreyer og C.C. Dickinson (1996): Reading and spelling Difficulties in high school students: Causes and consequences. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 8 (167-6291).

Share, D. og K. Stanovich (1995): Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of reading acquisition. *Issues in Education*, 1.

Smith, C. (1995): Differences in adults' reading practices and literacy profiles. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, no. 2, 196-219.

Smith, M.C. (1996): Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. I: *Reading Research Quarterly*, vol. 31., No. 2, pp. 196-219. International Reading Association.

Undervisningsministeriet (1995): *Bekendtgørelse af lov om specialundervisning for voksne og læsekurser for voksne*. Lovbekendtgørelse nr. 866 af 7. november 1995.

Undervisningsministeriet (1997): *Bekendtgørelse om specialundervisning for voksne og læsekurser for voksne mv*. Bekendtgørelse nr. 438 af 11. november 1997.

Undervisningsministeriet (1997): *Undervisningsministeriets Læsekampagne*. Sekretariat.

Wigfield, Allan et al. (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. I: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 3, pp. 420-432. American Psychological Association, Inc.

Summary

Adult literacy courses – organisation and benefit

by Torben Pilegaard Jensen and Anders Holm, August 2000

This chapter summarises the results of the study with respect to the planning and organisation of the adult literacy courses, the profile of the literacy tutors and the participants and the benefit gained by the participants from the courses.

Planning and organisation

The county authorities are responsible for the administration and organisation of the adult literacy courses. The planning of the courses offered has not been based on actual knowledge concerning the composition of the population, including the number of people with reading, writing and spelling problems. On the other hand, the number of qualified literacy tutors has played a role in many counties, and in some of the counties where there were deemed to be too few literacy tutors, supplementary teacher training courses were initiated. In a few cases, the county authorities were not aware of the educational requirements for literacy tutors. However, that seems to be of no significance because the educational background of the literacy tutors has not been found to have any effect on the benefit derived by the participants in the adult literacy courses.

In the case of the courses that ended in the period covered by the study – the first half of 1999 – none of the county authorities had based their choice of course providers on a public tender. They had, on the other hand, attached importance to a good geographical spread of the courses, to

experience with the tutors' qualifications and to experience of cooperation in connection with the compensatory special education scheme and other educational cooperation. Only a few changes have been made in the choice of providers since the adult literacy courses started in 1996. There has, on the other hand, been a shift in the extent of the activities away from adult education associations and similar to the counties' adult education centres (AEC). The reason for this shift may be that the teaching offered to people with inadequate skills in reading, spelling, writing and arithmetic is increasingly regarded as an offer that should be made within the public education system and not as special education. This view is probably based on the fact that there is a need today not only to improve the skills of those with the greatest problems but also the skills of people who can read, spell, write and do arithmetic, but not well enough for the demands of the labour market and the education system.

There are considerable differences in the length of the courses offered. In some counties, the courses comprise 70 hours, corresponding to the Danish Ministry of Education and Research's guidelines, while in other they comprise half that number of hours. Just over half of the literacy tutors had the recommended 300 hours of literacy tutor training, with fewest in the large counties. Just over one quarter had remedial reading teacher training.

The county authorities leave the choice of teaching materials to the individual providers, which, in practice, means the individual literacy tutor. However, many of the literacy tutors are members of a teachers' network, in which matters discussed include the choice of teaching materials.

As far as concerns the teaching materials used, the tutors do not find the materials produced by publishers fully satisfactory. The individual tutors use mainly materials that they themselves have developed, often with inspiration from other literacy tutors. The county authorities give high priority to screening and literacy counselling, and most of the literacy tutors have used these methods.

Just under half of the county authorities give high priority to the formation of homogeneous classes, but around three quarters of the tutors did not find their classes homogeneous. The main criterion for this evaluation was the participants' level of reading, writing and spelling. Almost correspondingly, just under one third of the participants found that their fellow course participants had the same problems as they themselves.

All the county authorities advertise their adult literacy courses in the daily press, local newspapers and TV and radio programmes. The individual providers also advertise their courses. Formal and informal agreements between job centres, trade unions and companies provide another path to the target group for adult literacy courses.

When the course participants talk about why they are participating, they refer to themselves. That indicates that individually addressed information has been the main motivating factor for participation.

For many people, the distance to the course venue is thought to be a determining factor. All the county authorities have attached importance to a good geographical spread for the courses – and just under two thirds of the participants say that it takes them less than 30 minutes to get to and from the course venue. A very few have a journey of more than an hour. This naturally does not exclude the possibility that some people have refrained from participating because they find the travelling time too long.

Almost one fifth of the registered participants have participated in less than 25% of their course – the formal drop-out criterion. Despite this, there is no follow-up on people who have dropped out or have a poor attendance record. Nor is there any systematic evaluation of the courses, which might otherwise be thought vital for building up experience and improving the courses.

The literacy tutors

The literacy tutors are typically women over the age of 50 years with a background as a primary and lower secondary school teacher or with some other teaching qualification and with some experience as a literacy tutor. They are typically qualified remedial reading teachers or have had 300 hours' training as a literacy tutor. However, more than one fifth have a different educational background.

The actual teaching, as reported by the tutors, has generally moved away from a relatively highly planned reading content and in the direction of more writing, although quite a large part of the total teaching time is spent on improving the participants' reading skills.

Who attends adult literacy courses?

As expected, many of the course participants have poor literacy and

numeracy skills compared with the population in general. The basis for this comparison between the course participants and the population is an international study of the Danes' prose literacy. In this study, the population's skills have been divided into five levels, with level 1 as the lowest. More than 60% of the adult literacy course participants are at the two lowest levels, compared with approximately one in three in the general population.

One third of the adult literacy course participants are at level 3, i.e. above the level defined as inadequate in the international study. However, very few of the course participants, 7%, have skills at the two highest levels, levels 4 and 5. The corresponding figure in the population is just under 20%. Even though the course participants' skills are clearly poorer than those of the population in general, we still find some course participants with skills above the internationally set minimum level who think they need to improve their skills. The study also shows that more literacy course participants than the population group with the same skills find that their skills are inadequate.

Although the course participants with a low level of educational attainment have poorer skills than the population with the same level of educational attainment, it is among the course participants that are undergoing education or that have a further or upper secondary school education that one finds the biggest difference between the course participants and the population with a similar educational background. The adult literacy courses thus seem to be an attractive offer to persons undergoing education and to well-educated persons with inadequate skills. The main reason why the skills of the course participants that are pursuing an education are also considerably lower than the skills of the corresponding group in the population must be that the persons in question are involved in courses of education that are open to people that have relatively poor skills and that feel a need to improve their skills in order to complete the course of education they have embarked upon, e.g. training as a social or health worker or vocational training.

A striking feature is that the unemployed course participants, who constitute the largest group of participants, have far poorer skills than the unemployed in the population in general. It thus looks as though efforts to motivate people with the poorest skills to participate in adult literacy

courses are succeeding.

In all, the courses seem to have broad appeal in the population and not just among those with skills at the lowest levels. However, although the courses attract employed people who need to improve their skills, there are relatively few employed people participating in the courses. Since many people in employment must also be deemed to have inadequate prose literacy, the question is whether, if designed differently, the adult literacy courses would attract a larger proportion of the employed people in the target group.

Course participants with poor skills are far more aware that their skills are inadequate than the population with the same skills. And relatively many of those with good skills also find their skills inadequate. Far more course participants thus consider that their skills limit their opportunities on the labour market than is the case among the population in general.

In all, it can be concluded that many of the course participants are persons who, compared with the population in general, are aware that their reading and arithmetical skills are inadequate. This applies regardless of the participants' level of skills, but is most pronounced among those with the poorest skills.

Despite being poor at decoding, many of the course participants are relatively good readers, i.e. they have relatively good prose literacy skills. This indicates that many of the participants manage to acquire some knowledge through reading, despite their decoding problems, and must therefore be deemed to belong to the target group for adult literacy courses. However, there are also some participants who seem both to be bad at decoding and to have poor prose literacy skills. At the same time, a comparison of the decoding ability of the adult literacy course participants with that of other groups, e.g. people attending literacy courses for dyslectics, shows a low level among the adult literacy course participants. This raises the question of whether some of the course participants should not instead, through screening and literacy counselling, have been referred to the courses designed for dyslectics.

What benefit?

The analyses of the benefit gained by the course participants from

participating in an adult literacy course have been examined with a view to determining whether the participants improve their actual prose literacy skills and decoding skills and whether they feel that their reading and writing skills have improved and that they are more motivated for further education.

The analyses show that, on average, the course participants experience an improvement in both their prose literacy skills and their decoding skills. It is not only course participants with reading difficulties that make progress, but also course participants with some educational background beyond the primary and lower secondary school. Very poor readers who also have a poor educational background therefore seem to benefit less from the adult literacy courses.

Many of the course participants are participating in further education – most among those who have completed a course and fewest among those who registered for a course but rarely, if ever, attended. The analyses also show that many of the course participants who have become more motivated for further education have gained the motivation by participating in an adult literacy course and not because of other events, such as having obtained a job during the course.

On the other hand, it is not clear whether there is a relationship between actual improvements in literacy and numeracy skills and whether one, as a course participant, thinks that one has become better at reading. The course participants' own perception of their prose literacy skills and of whether they have become better at reading during the course therefore seems a poor indicator of the benefit gained from the course.

Only about half of the course participants that participated in the study at the start were still participating at the end. That is because some had dropped out of their course and some were not present when the study ended. It might be feared that this large drop-out percentage would distort the calculation of the average effect of course participation on actual literacy skills. However, an analysis shows dropping out among both strong readers and among those with serious reading problems. There is therefore reason to believe that the calculated effect of the courses on literacy skills is correct.

Both the quantitative and the qualitative analysis show that the participants in adult literacy courses are an extremely mixed group with

different goals, wishes and needs. This is also reflected in the participants' perception of the benefit gained from the courses. Although quite a number of the course participants with poor prose literacy skills at the start of the course improve their skills, many also benefit at the personal level, acquiring greater recognition of their own difficulties and greater courage to admit to them publicly, and gaining greater interest in reading in their daily life and/or in further education. The personal interviews indicate that a vital factor in the degree of benefit gained from a literacy course is awareness by the adult of the literacy demands facing him or her in everyday life and of the many ways in which an ability to write is needed at work and/or for further education. There is a need for supplementary training of literacy tutors and continued development of tools to clarify reading needs in daily life and course content in order for weak adult readers to regard instruction in reading as a qualifying element in their daily life.

Conclusion

Although, in their planning of adult literacy courses, the county authorities have attached importance to a good geographical spread, the tutors' qualifications and experience of cooperation with the different course providers, many participants drop out before the course is finished, while others have a poor attendance record. That means a poorer overall benefit from the offer of adult literacy courses. There therefore seems to be a need for better follow-up on those that drop out and for greater motivation for more regular attendance, possibly through other procedures for composing classes.

There is little systematic evaluation of the benefit gained by the participants from the courses, but such evaluation must be assumed to be an important means of gathering experience and improving the quality of the courses.

Approximately half the course participants do not improve their prose literacy skills measurably during their course. The course participants that typically make measurable progress are those with poor prose literacy skills and education beyond primary and secondary school. This means that persons with poor skills but with, for example, some form of vocational training, make better progress than persons with the same skills but without

education do. This indicates that being accustomed to education enhances the benefit gained from the course. Those with good skills and education beyond the primary and lower secondary school do not progress. The question is therefore how to ensure that people without any education beyond the primary and lower secondary school and with poor skills and people with good skills and an education are offered courses that do more to strengthen their prose literacy skills.

With respect to those that improve their prose literacy skills during their course, it can be added that many of them are over 35 years of age. Overall, that means that very few young participants with poor skills and without education gain measurably from participating in an adult literacy course.

Many participants also feel that they benefit at the personal level: greater awareness of their own difficulties, greater courage to admit to those difficulties publicly, greater interest in reading in everyday life and/or greater motivation for further education.

Those without education beyond primary and lower secondary school and with the poorest prose literacy skills are also those at greatest risk of dropping out.

The adult literacy courses reach broadly out in different population groups and, not surprisingly, the course participants have poorer prose literacy skills than the population in general. That applies to a varying degree within all groups, e.g. age and education groups and in relation to labour market status. However, there is a preponderance of unemployed people on the courses, while those in employment are poorly represented. The question is therefore whether the courses should be changed in future in order to reach a larger proportion of the employed target group. This is an important question in connection with the Preparatory Adult Education (PAE) scheme, which is replacing adult literacy courses.