

ABSTRAKT	5
ABSTRACT – ENGLISH	5
ABSTRAKT - DANSK	9
LEKTIER I DEN DANSKE FOLKESKOLE	12
KAP 1	12
INDLEDNING.....	12
EMNEBEGRUNDELSE	13
PROBLEMSTILLINGER OG MÅL	13
PROBLEMFOMULERING.....	14
EMNEAFGRÆNSNING	14
SPECIALETS OPBYGNING – LÆSEVEJLEDNING	14
KAP 2	16
SØGEHISTORIE	16
SKANDINAVISKE UNDERSØGELSER OG FAGLITTERATUR	16
INTERNATIONALE UNDERSØGELSER OG LITTERATUR.....	17
LEKTIER – KORT HISTORISK VIEW (1958 – 2009)	22
”DEN BLÅ BETÆNKNING” OG LEKTIER	22
AUTORITET OG PROFESSIONALISME	24
KAP 3	25
LEKTIER – TEORI OG FORSKNING	25
DEFINITION AF BEGREBET LEKTIER.....	25
LEKTIERS FORMÅL	26
LEKTIEFORMER OG LEKTIEPROCESSER	29
TEORI OM LEKTIERS EFFEKT	30
SYNTESE	30
SIMPEL KORRELATIONSANALYSE	32
ELEVENS ALDER OG KLASSETRIN.....	32
TIDSFAKTOREN	33
FREKVENSEN AF LEKTIEARBEJDET	34
LEKTIENS INDHOLD	34
DIFFERENTIERING, GRUPPEARBEJDE OG PC- ARBEJDE	35
LÆRERENS FEEDBACK PÅ ELEVENS LEKTIER	35

TEORI OM FAMILIE, FORÆLDRE OG LEKTIER.....	35
LEKTIER SOM ET ARBEJDE	38
KORT KRITIK AF FORSKNINGSLITTERATUREN	39
DELKONKLUSION	39
KAP 4	42
ET DIDAKTISK SYN PÅ BEGREBET LEKTIER	42
INDLEDNING.....	42
ALMENDIDAKTIKKENS FIRE DIDAKTISKE NIVEAUER	42
UNDERVISNING OG LEKTIER.....	43
AF HVEM SKAL DER LÆRES OG HVOR SKAL DER LÆRES?	43
SOCIAL ULIGHED OG LEKTIER.....	44
HVAD SKAL ELEVEN LÆRE OG HVORDAN?	45
<i>Undervisningsmetoden og lektier.....</i>	<i>46</i>
<i>Undervisningens indhold og lektier</i>	<i>46</i>
DEN GODE UNDERVISNING OG LEKTIER	48
<i>Metodemangfoldighed.....</i>	<i>48</i>
<i>Indholdsmæssig klarhed.....</i>	<i>49</i>
<i>Individuel støtte- differentiering</i>	<i>49</i>
<i>Intelligent træning.....</i>	<i>50</i>
SKOLEKULTUREN OG LEKTIER	51
<i>Støtte til eleven</i>	<i>51</i>
<i>Udfordring og feedback</i>	<i>51</i>
<i>Involvering af eleverne og læreren og elevens relationer</i>	<i>52</i>
LÆREREN, UNDERVISNINGEN OG LEKTIER	52
<i>Autenticitet.....</i>	<i>52</i>
<i>Afgørende lærerkompetencer</i>	<i>53</i>
<i>Relationskompetence</i>	<i>54</i>
<i>Ledelseskompetence</i>	<i>55</i>
<i>Didaktisk kompetence</i>	<i>55</i>
KORT KRITIK AF DEN ALMENDIDAKTISKE TEORI	56
DELKONKLUSION	56
KAP 4	59
LEKTIEUNDERSØGELSEN OG DEN KVALITATIVE INTERVIEWUNDERSØGELSE SOM METODEFORM.....	59

LEKTIEUNDERSØGELSENS TRE MÅL	59
DET KVALITATIVE SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW - STYRKER OG SVAGHEDER.....	59
ANDRE KRITERIER	61
ANALYSEMETODER I LEKTIEUNDERSØGELSEN.....	61
TRANSSKRIFTION AF INTERVIEWENE	62
BOUNDING AF DATA	62
DISPLAYS, MENINGSKATEGORISERING OG MATRICE	63
VALG OG ANTAL AF INFORMANTER	66
ETIK	67
LEKTIEUNDERSØGELSENS VIDENSKABSTEORETISKE STÅSTED.....	67
METODEKRITIK – FORFORSTÅELSE OG FORTOLKNINGEN	69
KAP 5	70
LEKTIEUNDERSØGELSEN - RESULTATER OG ANALYSE	70
LÆRERENS FORMÅL MED ANVENDELSE AF LEKTIER I UNDERVISNINGEN	70
LEKTIEFORMER	73
<i>Lektier som træningslektier</i>	74
<i>Lektier som integrerede lektier</i>	75
<i>Færdiggørelseslektier</i>	76
<i>Udbygningslektier</i>	76
<i>Forberedelseslektier</i>	77
LEKTIER OG LEKTIEFORMER, SOM LÆREREN HAR ERFARING MED, GIVER ELEVEN ET FAGLIGT ELLER PERSONLIGT UDBYTTÉ	77
LÆRERENS ERFARING MED LEKTIERS NEGATIVE INDFLYDELSE PÅ ELEVENS FAGLIGE OG PERSONLIGE UDVIKLING.....	79
OPSUMMERING OG DISKUSSION 1	81
<i>Trænings- og repetitionslektier</i>	82
<i>Forberedelseslektier og udbygningslektier</i>	82
<i>Feedback</i>	83
LÆRERENS BRUG AF LEKTIEFORMER PÅ FORSKELLIGE KLASSETRIN OG LÆRERENS FORVENTNING TIL ELEVENS LEKTIEFÆRDIGHEDER.....	84
LÆRERENS DIFFERENTIERING AF LEKTIER	85
OPSUMMERING OG DISKUSSION 2	87
LÆRERENS ERFARING MED FORÆLDREINVOLVERING, FORÆLDRESAMARBEJDE OG LEKTIER - ANALYSE	88
OPSUMMERING OG DISKUSSION 3	92
<i>Uddannelsesniveaue og forældre</i>	93
<i>Lektiekontrol</i>	94
LÆRERENS ERFARING MED ELEVTYPER, DER FAGLIGT SET FÅR MEGET ELLER LIDT UD AF LEKTIER	94
TIDSFORBRUG	95

KORT OPSUMMERING AF UNDERSØGELSESRISULTATERNE	97
<i>Formål</i>	97
<i>Lektieformer</i>	98
<i>Lærers erfaring med lektiers negative indflydelse på eleven.</i>	98
<i>Differentiering</i>	98
<i>Forældreinvolvering</i>	99
<i>Typer af elever der får meget eller lidt ud af lektiearbejdet</i>	99
<i>Feedback</i>	99
DELKONKLUSION	99
KAP 6	101
ANALYSE, PERSPEKTIVERING OG KONKLUSION	101
AFSLUTTENDE ANALYSE	101
<i>Lektiers formål</i>	101
<i>Lærers formål med anvendelse af lektier</i>	102
<i>Undervisningsdifferentiering</i>	106
<i>Tidsfaktoren</i>	106
PERSPEKTIVERING	107
<i>Formål</i>	108
<i>Lektien</i>	109
<i>Forældre – lærer – elev (kommunikation og involvering)</i>	109
<i>Lærer – elev (kommunikation og involvering)</i>	110
<i>Differentiering</i>	110
<i>Feedback</i>	110
<i>Afdelingsniveau og teamniveau</i>	111
<i>Skoleniveau</i>	111
KONKLUSION.....	111
LITTERATURLISTE.....	115
BILAG 1- INTERVIEWGUIDE	118
BILAG 2 – ET TRANSSKRIBERET INTERVIEW	121
BILAG 3 – ET DISPLAY.....	135

Abstrakt

Abstract – English

No researchers have previously explained how and why the Danish public school teachers use homework in the teaching and there is no theory or analysis of homework in a Danish context. Since homework is considered part of educational theory and educational thinking, it is necessary to develop knowledge about homework and Danish teachers' use of homework in schooling.

A knowledge as Danish professionals (including teachers, headmasters, teacher training college teachers and educational researchers) can use and develop in their professional work and research.

A knowledge which can help to qualify and promote the necessary debate and discussion about homework and teachers' use of homework, in their teaching.

The thesis is constructed by four issues and aims, all are essential for understanding homework:

The first aim is to provide a summary of recent and relevant Danish and international research and theory about homework, as well as clarify the impact of homework on student academic achievement and clarify specific factors that can influence this effect. The second aim is to understand and clarify the concept of homework through German and Danish educational theory and curriculum, including how homework can be a considered part of educational theory and educational thinking. The third aim is through a qualitative semi structured interview by the Danish public school teachers, to provide results that may clarify Danish teachers' aims and experiences with the use of homework in mainstream education and in their teaching. The final aim in the thesis is to critically analyze and perspective the basic theory with the results of the presented Danish survey.

This is done to achieve a more nuanced understanding about homework and the achievement of homework in the Danish primary school now and in the future.

Research question

Why and how do Danish teachers use homework?

Conclusive results

The examined synthesis and research studies show a wide range of results that are essential to the understanding of homework and homework effect. The American and British research on homework and effects of homework must be interpreted with care because the results are valid for particular categories of pupils, with a certain age, who are children of a certain group of parents. The results are based on certain types of homework, given by a particular type of teachers, in a specific subject and discipline, in a specific school. Finally the student academic outcome will be measured by various types of tests.

It can be concluded that the examined research literature shows that homework can have a positive effect on student academic achievement and personal development, but the studies do not provide a clear picture of how the criteria (age group and grade, the frequency of homework activities, the content of the homework, teacher feedback, parent involvement) have an effect on the student benefits, how the criteria improve this effect and how the criteria interact.

The research results and the discussed criteria give, when viewed through the educational theory a more nuanced understanding of the specific areas of teaching that impact on student learning through homework activities.

The general educational analysis shows 8 areas that can contribute to teacher reflection and development of using homework in the mainstream education and teaching:

- 1) From an educational end curricula perspective, it is not acceptable that the teacher organizes student homework so that it is necessary for the student to get help from parents. It is the teacher and not the parents who are required to teach.
- 2) Homework in its traditional form does not contribute to the student development to become an adult individual who is competent and willing to become a full member of a democratic community.
- 3) The teacher should vary his homework methods and vary the content of the homework.
- 4) The student must be able to see a link between the academic contents and the working process in the classroom, and the homework the student must do after the lesson. Homework methods and the content of the homework should therefore be linked to the student experience.
- 5) The teacher must differentiate homework so that homework are interesting, motivating and giving each student desire to learn.
- 6) Teachers must develop the students' training skills, so that students know how to train and form

the homework in a way that match the student learning style.

7) The teacher must give response / feedback at all student homework activities.

8) Teachers authenticity, his relational skills and ability to develop a positive learning culture in the classroom has according to the analysis determining influence on student learning. Therefore the teacher must reflect on, what parts of his authenticity, social skills and leadership skills that affect student learning during class and homework.

The qualitative semi structured interview of 8 Danish public school teachers gives a contemporary picture of the Danish teacher's use and experience with homework in the of the Danish school.

The study shows that Danish teachers use homework in their teaching from the following purposes:

(a) homework must consolidate students' knowledge and skills, (b) homework teach the student to take responsibility through independent work, homework activities reinforce the student study habits and prepare for future studies and jobs, (c) homework establishes contact between parents and child, and parents and school, (d) homework helps teachers to achieve curriculum, (e) homework is used for assessment purposes.

The survey shows that the respondent teachers use homework through five different homework types: (a) Practice homework: Repetition and training of previously learned material, (b) extension homework: Homework which can be started in school and developed at home by using tools the school does not have available (f.eks Internet), (c) finishing homework: Work which began in the school and should be finished at home, (d) preparation homework: Mainly reading, which will constitute the basis for the following session, (e): integrative homework which includes several issues (often interdisciplinary).

Teachers often use this kind of homework through major written deliveries: project work and, monthly tasks, reports, etc.). The study shows that half of Danish teachers are using all 5 types of homework in their teaching, just under half the teachers are using three types of homework, and one teacher only use two types of homework.

Danish teachers experience with the use of homework in their teaching- conclusive results:

1) Danish teachers use types of homework which they have no experience in, giving the student a personal or academic benefit.

- 2) Nearly all the teachers in the survey had experience with the fact that homework could have a negative impact on certain students.
- 3) Most of the teachers in the survey had experience in appreciative feedback or process-oriented teaching (with continuous feedback on the homework) had a positive impact on student academic benefits and personal benefits of homework.
- 4) The teachers agreed that the student must develop independent work habits from 4th - 6th grade, and students at the end of the these grades are able to work with more free homework types such as integrative homework.
- 5) Danish teachers differentiate homework in their teaching. Most of the asked teachers differentiate through two or more types of differentiation. Most teachers differentiate by increasing or reducing the quantity of homework or by increasing or reducing the degree of difficulty. Teachers wish to differentiate homework more, but find it impossible because of the time costs.
- 6) Most of the teachers agreed that informative cooperation with the parents could contribute positively to the benefits of homework.
All teachers agreed that parents' ability to create a suitable learning environment for the child at home, and parents' ability to support the child positively in the homework has positive effect on the benefits of homework.
- 7) The teachers have different experiences in which types of students who become positive or negative benefits of homework.

Adam Valeur Hansen

Email: adam@profibermail.dk

Abstrakt - dansk

Ingen forskere har tidligere belyst, hvordan og hvorfor danske folkeskolelærere anvender lektier i undervisningen, og der findes ingen teori om eller analyse af begrebet *lektier* i en dansk kontekst. Eftersom lektier kan betragtes som en del af didaktikkens genstandsfelt, er det nødvendigt at få udviklet viden om lektier og danske lærerens anvendelse af lektier i undervisningen.

Afhandlingens problemstillinger og mål

Afhandlingen er bygget op omkring fire problemstillinger og mål, der alle har afgørende betydning for forståelse af begrebet lektier: Det er målet at skabe et overblik over nyere relevant dansk og international forskning samt teori på lektieområdet; herunder at få belyst hvilken effekt lektier har på elevens faglige præstation og hvilke specifikke faktorer, der kan have indflydelse på denne effekt. Afhandlingens andet mål er at belyse begrebet lektier ud fra en tysk og dansk almindidaktisk forståelse; herunder hvordan lektier betragtes og kan betragtes som en del af didaktikkens genstandsfelt. Afhandlingens tredje mål er gennem en kvalitativ semistruktureret interviewundersøgelse (benævnt lektieundersøgelsen) af danske folkeskolelærere at skabe empiri, der kan afklare danske læreres formål og erfaringer med anvendelse af lektier i undervisningen. Afhandlingens afsluttende og fjerde mål er kritisk at analysere og perspektivere den grundlæggende teori, herunder relevante internationale undersøgelsesresultater samt almindidaktisk didaktisk teori med afhandlingens egen empiri.

Afhandlingens problemformulering

Hvorfor og hvordan bruger danske lærere lektier?

Afhandlingens resultater

Afhandlingens undersøgte synteser og forskningsundersøgelser viser et bredt spektrum af resultater, der er væsentlige til forståelsen af lektier og lektiers effekt. Den amerikanske og engelske forskning om lektiers effekt må dog tolkes med forsigtighed, da resultaterne er gyldige for specielle kategorier af elever med en bestemt alder, som er børn af en bestemt gruppe forældre. Resultaterne tager udgangspunkt i bestemte lektieformer, i forskellige fag, hvor lektien er stillet af en bestemt type lærere på en bestemt skole, og elevens faglige udbytte af lektien bliver målt ud fra forskellige faglige tests.

Det kan konkluderes, at den undersøgte forskningslitteratur viser, at lektier kan have en positiv effekt på elevens faglige og personlige udvikling, men at de udenlandske undersøgelser ikke giver et klart billede af, hvordan de kriterier, der har en effekt på elevens udbytte af lektiearbejdet (elevens alder og klassetrin, frekvensen af lektiearbejdet, lektiens indhold og tilrettelæggelse, lærerens feedback, forældreinvolvering), giver denne effekt, og hvorledes kriterierne indvirker på hinanden. Forskningsanalysens resultater og de diskuterede kriterier giver, når de anskues og analyseres ud fra almindidaktisk teori en mere nuanceret forståelse af de specifikke kerneområder i undervisningen, der har indflydelse på elevens læring gennem lektiearbejde. Lektier betragtes i afhandlingens almindidaktiske analyse som en undervisningsform, hvor undervisningens øvrige undervisningstrin samt lærerens relationelle forhold til eleverne og autenticitet i undervisningen har gældende indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet. Det konkluderes derfor, at lektier bør indgå som en del af lærerens overvejelser omkring undervisningens procesniveau, planlægningsniveau, analyseniveau og kritisk refleksive niveau.

Den almindidaktiske analyse viser bl.a. at: (a) Det ud fra en almindidaktisk betragtning ikke kan forsvares, at læreren tilrettelægger elevens lektiearbejde således, at det er nødvendigt, at forældrene hjælper eleven med lektiearbejdet, for at eleven kan udføre lektien. Det er læreren og ikke forældrene, der er skal undervise, (b) læreren skal variere sine lektieformer og variere det faglige indhold i lektien, (c) eleven skal kunne se en sammenhæng mellem det faglige stof og den arbejdsproces, der foregår i klassen, og de lektier eleven efterfølgende skal lave, (d) læreren skal differentiere lektierne således, at lektien er interessant, motiverende og giver den enkelte elev lyst til at lære, (e) læreren skal udvikle elevens træningskompetence således, at eleven ved, hvordan han skal træne et fagligt stof i en træningslektie, så stoffet læres, (f) læreren skal give respons/feedback på elevens lektiearbejde, (g) lærerens autenticitet, hans relationelle kompetencer og evne til at udvikle en positiv læringskultur i klassen har afgørende indflydelse på elevens læring. I denne optik skal læreren i sit didaktiske arbejde reflektere over, hvilke dele af hans autenticitet, sociale kompetencer og ledelseskompetencer, der har indflydelse på elevens læring i lektiearbejdet.

Afhandlingens kvalitative semistrukturerede interviewundersøgelse af 8 danske folkeskolelærere giver et nutidigt billede af danske lærerens anvendelse og erfaringer med anvendelse af lektier i undervisningen i den danske folkeskole. Lektieundersøgelsen viser, at størstedelen af de danske lærere anvender lektier i undervisningen ud fra følgende formål: (a) Lektien skal befæste kundskaber og træne elevens færdigheder (b) Lektier skal lære eleven at tage ansvar gennem selvstændigt

arbejde, lektiearbejdet styrker elevens studievaner og forbereder eleven på et fremtidigt arbejdsliv. (c) Lektier etablerer kontakt mellem forældre og barn samt forældre og skole. (d) Lektier hjælper læreren med at nå curriculum. (e) Lektier bruges i evalueringssøjmed.

Undersøgelsen viser, at de adspurgte lærere anvender lektier i undervisningen vha. fem forskellige lektieformer: (a) træningslektier: Repetition og træning af tidligere indlært stof, (b) udbygningslektier: Arbejdsopgaver, der evt. er påbegyndt på skolen og videreudvikles ("udbygges") derhjemme, evt. vha. hjælperedskaber skolen ikke har til rådighed (fx via internet), (c) færdiggørelseslektier: Arbejde, som er påbegyndt i skolen, afsluttes derhjemme, (d) forberedelseslektier: fortrinsvis om læsestof, der skal danne grundlag for en efterfølgende lektion, (e) integrerede lektier: Lektier der indeholder flere problemstillinger (evt. tværfaglige). Lærerne anvender ofte denne form for lektier ved større skriftlige afleveringer fx ved projektopgaver, månedsopgaver, rapporter m.m.. Lektieundersøgelsen viser, at halvdelen af lærerne anvender alle 5 lektieformer i undervisningen, lidt under halvdelen anvender tre lektieformer og kun en enkelt lærer to lektieformer.

Herudover viser lektieundersøgelsen at: (a) Danske lærere anvender lektieformer, som de ikke har erfaring med, giver eleven et personligt eller fagligt udbytte (b) Næsten alle de adspurgte lærere i undersøgelsen har erfaring med, at lektier kan have en negativ effekt på bestemte elevs faglige og personlige udvikling. (c) De fleste lærere i undersøgelsen har erfaring med, at anerkendende feedback eller procesorienteret undervisning (med løbende feedback på lektiearbejdet) har positiv indflydelse på elevens faglige eller personlige udbytte af lektierne (d) Lærerne er enige om, at eleven skal udvikle selvstændige lektie- og arbejdsvaner på mellemtrinnet (4. – 6. klasse), og at elever i slutningen af mellemtrinnet kan magte friere lektieformer som fx integrerede lektier. (e) Danske lærere differentierer lektierne i undervisningen. 7 ud af 8 af de adspurgte lærere differentierer via to eller flere differentieringsformer. Flest lærere differentierer via øgning eller reduktion af lektiemængden eller via øgning eller reduktion af sværhedsgraden. Lærerne ønsker at differentiere lektiearbejdet yderligere men finder det ikke tidsmæssigt muligt. (f) ovedparten af lærerne er enige om, at et informativt forældresamarbejde kunne bidrage positivt til udbyttet af elevens lektiearbejde. Alle lærerne er enige om, at forældrenes evne til at skabe et egnet læringsmiljø for barnet i hjemmet og forældrenes evne til at støtte barnet i lektiearbejdet har positiv indvirkning på lektiearbejdets udbytte. (g) Lærerne har forskellige erfaringer med og opfattelser af hvilke elevtyper, der fagligt set får meget eller lidt ud af lektiearbejdet. Adam Valeur Hansen, E-mail: adam@profibermail.dk

Lektier i den danske folkeskole

Kap 1

Indledning

Lektier er en del af den danske folkeskoles kultur og tradition. Af den grund kan det tænkes, at danske folkeskolelærere eller lærerstuderende måske ikke betragter lektier som en del af didaktikkens genstandsfelt? Lærere og lærerstuderende diskuterer sjældent eller aldrig deres anvendelse af lektier som en del af undervisningen, og fraværet af en sådan diskussion og didaktisk refleksion fører til manglende viden; manglende videndeling og manglende udvikling af kundskaber inden for feltet.

Men hvor ligger hunden begravet?

Der findes ingen danske undersøgelser, som stiller spørgsmålstejn ved lærerens anvendelse af lektier og lektiers effekt i folkeskolen. Der findes ingen danske forskere eller fagfolk, der dybdegående har skrevet om eller diskuteret lektier ud fra gængs pædagogisk og didaktisk teori. Og afslutningsvis, der findes ingen oversat faglitteratur (til dansk) om lektier og anvendelse af lektier. Så spørgsmålet er, hvordan folkeskolelærere overhovedet kan erhverve sig viden på området?

En professionel lærer skal kunne argumentere og redegøre for sine didaktiske dispositioner. Men hvad stiller læreren op, når en forælder spørger til en bestemt lekties effekt, eller når en forælder kontakter læreren for at fortælle, at deres barn ikke kan gennemskue lektierne, og i hvilken grad de må hjælpe deres barn. De fleste lærere kommer til kort; ældre lærere kan i nogen grad argumentere ud fra deres mangeårige erfaringer, yngre lærere har svært ved at svare og argumenterer måske ud fra subjektive erfaringer, de har erhvervet sig i deres egen skoletid. Men der er ingen tvivl om, at manglende didaktisk diskussion, refleksion og udvikling af et delområde af undervisningen kan føre til en forringet og mindre effektiv undervisning samt en følelse af uvidenhed hos læreren; en uvidenhed, der i værste fald kan gribe ind i lærerens personlige stolthed og professionalisme.

Om lektier overhovedet har en berettigelse, herunder om lektier har en faglig og personlig positiv effekt, er blevet debatteret fra lægmandsniveau til forskerniveau i udlandet specielt i USA og England de seneste årtier. Debatten præges desværre af en "for eller imod" retorik, som til tider virker meget unuanceret. I Danmark har debatten som tidligere skrevet været sporadisk, dog har der i for-

bindelse med den amerikanske skoledebattør Alfie Kohns (Kohn) udgivelse: "The homework myth" i 2007 været en mindre debat i medierne (fagbladet Folkeskolen, Danmarks Radio m.m.) om lektiers effekt. Denne debat syntes overfladisk og bar præg af, at der ikke findes dansk forskning og danske analyser af lærerens anvendelse af lektier i undervisningen, og at der ikke findes viden om hvilke kriterier, der har positiv eller negativ indflydelse på elevens faglige eller personlige udbytte af lektier i den danske folkeskole.

Emnebegrundelse

Ingen forskere har tidligere belyst, hvordan og hvorfor danske folkeskolelærere anvender lektier i undervisningen, og der findes ingen teori om eller analyse af begrebet *lektier* i en dansk kontekst. Eftersom lektier kan betragtes som en del af didaktikkens genstandsfelt, er det nødvendigt at få udviklet viden om lektier og danske lærerens anvendelse af lektier. En viden som danske fagfolk (herunder lærere, skoleledere, seminarielærere og forskere) kan anvende og videreudvikle i deres profession, og en viden der kan være med til at nuancere og fremme en nødvendig debat om lektier og folkeskolelæreres anvendelse af lektier i undervisningen.

Problemstillinger og mål

Afhandlingen bygges op omkring fire problemstillinger, der alle har afgørende betydning for forståelse af begrebet lektier.

1. Det ønskes at skabe et overblik over nyere og relevant forskning og teori på lektieområdet; herunder at få belyst hvilken effekt lektier har på elevens faglige præstation og hvilke specifikke faktorer, der kan have indflydelse på denne effekt.
2. Det ønskes at begribe og belyse begrebet lektier ud fra en almen didaktisk forståelse; herunder hvordan lektier betragtes og kan betragtes som en del af didaktikkens genstandsfelt. Det er målet, at denne betragtning kan kaste nyt lys på lærerens brug, lærerens argumentation og dermed professionelle ageren omkring anvendelsen af lektier i undervisningen.
3. Afhandlingens tredje mål er igennem en kvalitativ semistruktureret interviewundersøgelse, at skabe empiri, der kan afklare:
 - Hvilke lektieformer danske folkeskolelærere i overvejende grad anvender i undervisningen, og hvilke forventninger læreren har til elevens lektiefærdigheder.

- Hvilket formål danske folkeskolelærere (efter eget udsagn) har med anvendelsen af lektier i undervisningen.
 - Hvilke erfaringer danske folkeskolelærere har med anvendelsen af lektier i undervisningen, herunder lærerens erfaringer med: elevens faglige og personlige positive og negative udbytte af lektier, elevens tidsforbrug på lektier, lærerens differentiering af lektier, lærerens erfaring med forældreinvolvering i lektiearbejde og lærerens erfaringer med brug af feedback på lektier.
4. Afhandlingens fjerde mål er kritisk at analysere og perspektivere den grundlæggende teori (herunder relevante internationale undersøgelsesresultater samt almindelig didaktisk teori med afhandlingens egen empiri (herunder analyse og fortolkning)). Dette gøres med henblik på at opnå en mere nuanceret forståelse for lektier og lektiers effekt i den danske folkeskole nu og i fremtiden.

Problemformulering

Hvorfor og hvordan bruger danske lærere lektier?

Emneafgrænsning

Afhandlingens analyse, fortolkning, diskussion og perspektivering er afgrænset til at omhandle og forstå den danske folkeskole og lektier som en del af skolens kultur og danske folkeskolelærere anvendelse af lektier i undervisningen. Teori og forskning om danske folkeskoleelevers perspektiv og syn på lektier præsenteres af pladsmæssige årsager ikke i afhandlingen.

Specialets opbygning – læsevejledning

Kap 1: Afhandlingens mål og problemstillinger skitseres. Desuden indeholder dette kapitel abstrakt, indledning, emnebegrundelse og emneafgrænsning.

Kap 2: Eftersom danske folkeskolelæreres anvendelse af lektier i undervisningen og lektiers positive og negative indvirkning på eleven endnu ikke er undersøgt i Danmark, findes der ikke dansk forskningslitteratur om emnet. Kapitlet indledes derfor med en søgehistorie, der giver et indblik i, hvordan jeg er kommet frem til og har udvalgt relevant udenlandsk forskningslitteratur og teori.

Kapitlet afsluttes med et historisk view på lektier og lærerens anvendelse af lektier i den danske folkeskole.

Kap 3: I dette kapitel præsenteres relevant udenlandsk forskning og teori om lektier og lektiers effekt, herunder udvalgte kriteriers indflydelse på elevens udbytte af lektier. Kapitlet afsluttes med en delkonklusion.

Kap 4: Med udgangspunkt i nyere tysk og dansk almindidaktisk teori analyseres begrebet lektier som en del af didaktikkens genstandsfelt. Kapitlet afsluttes med en delkonklusion.

Kap 5: Afhandlingens empiriske undersøgelse: "Lektieundersøgelsen" bygger på en semistruktureret kvalitativ interviewundersøgelse. I dette kapitel redegøres der bl.a. for lektieundersøgelsens forskningsmetode og herunder de mange metodiske og tematiske overvejelser, undersøgelsen har frembragt. Desuden indeholder kapitlet en teoretisk begrundelse for undersøgelsesformen.

Kap 6: I kap 6 redegøres der for lektieundersøgelses resultater. I kapitlet analyseres og fortolkes lærernes udsagn ud fra 7 matricer, en kondenseret opsummering og en subjektiv vurdering. Undervejs i kapitlet sammenfattes, fortolkes og diskuteres undersøgelses resultater. Kapitlet afsluttes med en delkonklusion.

Kap 7: I dette afsluttende kapitel analyseres og perspektiveres afhandlingens valgte teori og forskningsteori med afhandlingens egen empiriske undersøgelsesresultater. Kapitlet afsluttes med fremadrettede arbejdsspørgsmål, som læreren kan bruge i sit didaktiske arbejde omkring lektier som en del af undervisningen samt en konklusion.

Kap 2

Søgehistorie

Det er nødvendigt at skabe et overblik over den litteratur og de undersøgelser, der har relevans for belysningen af afhandlingens problemområder og empiriske undersøgelser.

Skandinaviske undersøgelser og faglitteratur

Ved søgning på nøgleordet: "lektier" på bibliotek.dk og afgrænses søgningen til litteratur nyere end 1987, fremkommer der 45 hits. Disse screenes ved overskrift og læsning af abstrakt, og slutresultatet er 1 relevant undersøgelse: Undersøgelsen "*Har du lavet dine lektier i dag?*" udarbejdet Flemming B. Olsen i 2003. Undersøgelsen tager udgangspunkt i Olsens egen empiriske undersøgelse, hvor han forsøger at belyse, hvordan danske gymnasieelever håndterer de krav og forventninger, skolen (gymnasiet) har til elevernes lektiearbejde. Undersøgelsen er afgrænset til mundtlige lektier og bygger på to tidligere danske undersøgelser, der beskriver gymnasieelevers lektiekultur: Steen Beck og Birgitte Gottliebs (2001): "*Elev/Student*" og Aksel Pedersen og Lise Hansens (1996, 1998): "*Ungdomskultur/skolekultur*", som samlet består af tre delrapporter.

Søgningen på bibliotek.dk viser, at der desuden foreligger en del tidsskriftsartikler i denne base (hovedsageligt fra tidsskriftet *Folkeskolen*) samt en ny artikel i: *Liv i skolen: "Lektielæsning - et samfundsperspektiv"* af Niels Krause-Jensen.

De to danske udgivelser: Olsens, F.B.: "*Har du lavet dine lektier i dag*" og "*Lektielæsning - et samfundsperspektiv*" af Niels Krause-Jensen medtages som primærlitteratur i denne afhandling.

Søges der på nøgleordet "lektier" på Danmarks pædagogiske biblioteks database¹ og afgrænses søgningen til dansk litteratur udgivet efter år 1987, fremkommer der 29 hits. Ved en kritisk læsning af denne litteratur fremgår det, at kun 1 udgivelse omhandler en dansk lektieundersøgelse², dog synes undersøgelsen ikke relevant i forhold til denne afhandlings problemstilling. Litteraturen i litteratursøgningen kan kategoriseres som pædagogisk litteratur og børnelitteratur, hvori lektier indgår

¹ Søgadresse: <http://www.dpb.dpu.dk/site.aspx?p=23>

² Egelund (2002): "Hvad er forskellen på 15-16 årige elever med gode og mindre gode kundskaber i naturfag og teknik?"

som et delemne. Ingen af disse 29 udgivelser virker således interessante i forhold til afhandlingens problemstilling.

I ønsket om at afklare om der findes norske og svenske lektieundersøgelser, søges der i Danmarks Pædagogiske biblioteks database på nøgleordene: "Läxor" (svensk) og "Lekser" (norsk). Søgningen giver 4 hits, hvor alle er svenske, og tre kan betegnes som forskningslitteratur, hvis kerneområde er lektier: Ingrid Westlunds (2003): "*Läxaberettelser*" bygger på Westlunds egne svenske undersøgelser fra 1988 og 2003. Undersøgelserne tager udgangspunkt i elevers udsagn om lektier og den tid, de bruger på lektier, og resultaterne diskuteres og analyseres ud fra nyere teori om lektier. De to andre udgivelser: "*Läxor - hemarbetets utformning och effekter*" (1990) af Ebbe Lindell, "*Läxor - finns dom?*" (1987) af Ingrid Höjerback er af ældre dato.

Efter gennemlæsning af Westlunds (2003) undersøgelse viser det sig, at endnu en svensk forsker (Jan-Oluf Hellsten) har forsket i lektier. Af uvisse årsager dukker Hellstens publikationer ikke op i ovenstående søgning. Hellsten gennemgår i artiklen "*Läxor ä ringet at orda om*" (1997) aktuel pædagogisk litteratur med henblik begrebet lektier i den offentlige diskurs. Desuden har Hellsten udarbejdet en doktorafhandling (*Skolan som barnarbete og utvecklingsprojekt, Hellsten 2000*) om skolen forstået som et børnearbejde og udviklingsprojekt, hvor lektier også bliver behandlet i et af bogens kapitler.

For at afklare om der er publiceret resultater fra skandinavisk forskning om lektier i den internationale database ERIC, søges der således i ERIC: "Homework" and "Denmark or Sweden or Norway". Søgningen giver kun to hits, hvor den ene er en historisk artikel om Island, og betragtes dermed som irrelevant. Det andet hit var derimod meget relevant. Artiklen: "*Homework as Serious Family Business: Power and Subjectivity in Negotiations about School Assignments in Swedish*" er udarbejdet af den svenske forsker Lucas Forsberg. Forsberg (2007) analyserer, med udgangspunkt i videoobservation af 8 svenske familier, hvordan lektier har indflydelse på familielivet.

Internationale undersøgelser og litteratur

Da den skandinaviske forskningslitteratur og faglitteratur ikke synes tilstrækkelig til dybdegående at kunne afklare og anskueliggøre afhandlingens problemstillinger, redegøres der i det følgende for væsentlige internationale (engelske og amerikanske) undersøgelser og faglitteratur.

Indledningsvis søges der på nøgleordet ”lektier” på Danmarks Pædagogiske biblioteks database, søgningen indkredses til engelsksproget litteratur fra 2003-2008, hvilket giver to hits: Alfie Kohns (2006) amerikanske udgivelse: ”*The homework myth*”, som er en kritisk gennemgang og analyse af en række amerikanske og engelske lektieundersøgelser, herunder med fokus på lektiers faglige og personlige effekter og bieffekter. Endvidere Susan Hallams³ bog: ”*Homework – the evidence*” (2003), som ligeledes er et forsøg på at skabe et overblik over en række undersøgelser om lektier. De to udgivelser synes yderst relevante og medtages som primærlitteratur i denne afhandling.

For at få yderligere indsigt i hvilken relevant nyere international forskningslitteratur, der er publiceret, bruges databasen: ERIC. Hvis der i denne database søges på nøgleordet: ”Homework”, og søgningen indkredses til artikler og bøger, der er publiceret fra 2003 – 2008, fremkommer der 519 hits. Der foreligger med andre ord en del litteratur (inden for et bredt spektrum) på området. Den videre indkredsning af denne søgning tager udgangspunkt i afhandlingens mål, formål, problemstilling samt afhandlingens empiriske fokus.

Søgeordene udledes efter nedenstående resonans:

Afhandlingens mål, formål, og empiriske fokus	Indkredsede søgeord
Hvilke lektieformer danske folkeskolelærere i overvejende grad anvender i undervisningen.	Homework
Hvilke formål danske folkeskolelærere har med anvendelsen af lektier i undervisningen.	Homework and achievement
Hvilke erfaringer danske folkeskolelærere har med anvendelsen af lektier i undervisningen.	Homework and effect
Afhandlingen ønsker at danne et overblik over relevant udenlandsk forskning samt udenlandske forskningsresultater på området. Et overblik over de samlede undersøgelser kan erhverves igennem de såkaldte ”metaundersøgelser”.	Homework and Meta-analysis and synthesis

Søgningen i ERIC bliver således: ”Homework” and ”achievement or effect” and ”meta-analysis or synthesis”. Resultatet af søgningen var 6 publikationer, der herunder inddeles efter relevans:

³ Susan Hallam er professor på Institute of Education på University of London.

Artiklens forfatter og titel.	Relevans
Cooper, H. (2006): "Does Homework Improve Academic Achievement?" A Synthesis of Research, 1987-2003".	Artiklen er yderst relevant, da det er en meta-analyse af lektiers effekt og formål.
Marzano, R. J. og Pickering, D. J. (2007): "The Case for and against Homework".	Artiklen er relevant, da den diskuterer de foreliggende meta-analyser, der findes på området.
Ferguson, C. (2005) "Engaging Families at the Secondary Level: What Schools Can Do to Support Family Involvement".	Artiklen er ikke en metaundersøgelse, men er relevant, da den fokuserer på et delområde i lektiediskussionen: Forældres indflydelse på elevens lektiearbejde.
Whitney, J. (2007): "The Use of Technology in Literacy Instruction: Implications for Teaching Students from Low Socioeconomic Backgrounds".	Ikke relevant Artiklen tager ikke udgangspunkt i lektier
Kraag, G. mfl. (2006): "Process Evaluation of "Learn Young, Learn Fair": A Stress Management Programme for 5th and 6th Graders".	Ikke relevant Artiklen tager udgangspunkt i et skoleudviklingsprogram, hvor lektier kun optræder som et delelement.
Multiple Sources of Evidence (2007): An <i>Analysis</i> of Stakeholders' Perception.	Ikke relevant Artiklen tager ikke udgangspunkt i lektier.

Efter gennemlæsning af søgningens artikler: Cooper m.fl. (2006): "*Does Homework Improve Academic Achievement?*" *A Synthesis of Research, 1987-2003*" og Marzano og Pickerings artikel "*The Case for and against Homework*" (Marzano and Pickering) kan det konkluderes, at der i perioden 2003 – 2008 ikke er udarbejdet yderligere syntese⁴ inden for feltet⁵. Dog findes ifølge Marzano (2007) og Cooper (2006) ældre syntese, som bør tages i betragtning. Herunder er disse undersøgelser listet med de ældste syntese øverst. Det er værd at bemærke, at Cooper m.fl. (2006) i undersøgelsen i 2006 tager udgangspunkt i og bygger videre på undersøgelsen fra 1989 (Cooper 1989).

⁴ Undersøgelsesform der omfatter en dataindsamling fra og analyse af en række undersøgelser. Formen benævnes i en del engelsksprogede artikler både som "Synthesis Review", "Metaanalysis" eller Synthesis. Jeg har valgt at kalde denne undersøgelsesform for: "Syntese".

⁵ Der findes dog syntese inden for specifikke dele af lektieområdet, jf.: Hoover-Dempsey mfl. (2001): "*Parental involvement in homework*" in *Educational Psychologist* (36). og Hellsten, J.O. (1997): "*Läxor ä ringet att orda om*" i *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1997 (3).

Graue, M. E., Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1983): "School-based home instruction and learning: A quantitative synthesis in *Journal of Educational Research*", (76), (351-360).

Bloom, B. S. (1984): "The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring." *Educational Leadership*, 41(8), (4-18).

Paschal, R. A. Weinstein, T., & Walberg, H. J. (1984): "The effects of homework on learning: A quantitative synthesis". *Journal of Educational Research*, (78), (97-104).

Cooper, H. (1989): "Synthesis of research on homework" in *Educational leadership*, 47(3). (85-91).

Fraser og Walberg, m.fl. (1987): "Synthesis of educational productivity research" in *International Journal of Educational Research*, 11(2), (5-252).

Walberg, H.J. (1999): "Productive teaching" in *H. C. Waxman & H.J. Walberg New directions or teaching practice research* (75-104). Berkeley CA: McCutchen,

Da Coopers (1989, 2006) synteser er de mest omfattende og nyeste, vælges disse som afhandlingens primære synteseanalytelitteratur. Ud fra disse undersøgelser vælges desuden relevante enkeltundersøgelser, andre synteser og faglitteratur, der kan bidrage til forståelsen af specifikke problemstillinger: Cooper, Corno & Xu, Hoover-Dempsey, Epstein, m.fl.

Forskningsoversigt og faglitteraturoversigt over begrebet "lektier" der kan betragtes som relevante i denne afhandling:

Forskningsundersøgelser og faglitteratur	Form
Cooper, H. (2006): " <i>Does Homework Improve Academic Achievement?</i> " A Synthesis of Research, 1987-2003".	Metaanalyse - forskningsrapport
Cooper, H. (1989): " <i>Synthesis of research on homework</i> " in Educational leadership.	Metaanalyse - forskningsartikel
Cooper, H. (2001): " <i>Using research to Answer practical Questions About Homework</i> ".	Artikel
Cooper, H. (2007): " <i>The Battle Over Homework</i> ".	Fagbog
Cooper, H, Lindsay mfl. (2000). " <i>Homework in the home</i> " in Contemporary Educational Psychology.	Artikel
Corno & XU (2004): " <i>Homework as the job of Childhood</i> ".	Forskningsartikel
Corno & Xu (1998): " <i>Case Studies of Families Doing Third-grade Homework</i> ".	Forskningsartikel
Epstein, Joice L. mfl. (2001): " <i>More than minutes: Teachers' role in Designing Homework</i> " in Educational Psychologist.	Forskningsartikel
Hallams, S. (2003): " <i>Homework – the evidence</i> ".	Forskningsrapport - bog
Hoover-Dempsey mfl. (2001): " <i>Parental involvement in homework</i> " in Educational Psychologist (36).	Metaanalyse
Kohn, A. (2006): " <i>The homework myth</i> ".	Fagbog
Marzano and Pickering (2007): " <i>The case for and Against Homework</i> ".	Artikel
Svenske og danske undersøgelser og faglitteratur	
Westlund, I. (2004): " <i>Läxberättelser</i> ".	Forskningsrapport - bog
Lindell, E. (1990): " <i>Läxor - hemarbetets utformning och effekter</i> ".	Forskningsrapport
Höjerback, I. (1987): " <i>Läxor – finns dom?</i> "	Forskningsrapport
Forsberg, L. (2007): " <i>Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families</i> "	Forskningsartikel
Olsen, F.B. (2003): " <i>Har du lavet dine lektier i dag?</i> "	Forskningsrapport
Krause-Jensen, N. (2008): " <i>Lektuelæsning – et samfundsperspektiv</i> " i Liv i skolen 2008.	Tidsskriftsartikel
Hellsten, J.O. (1997): " <i>Läxor ä ringet att orda om</i> " in Pedagogisk Forskning i Sverige 1997 (3).	Forskningsartikel - metaanalyse
Hellsten, J.O. (2000): " <i>Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt</i> "	Doktorafhandling

Lektier – kort historisk view (1958 – 2009)

Undervisningsministeriet udsendte to år efter 1958-folkeskoleloven en undervisningsvejledning; den såkaldte ”Blå betænkning”⁶ (herefter kaldet: Den blå betænkning), som var en vejledende fortolkning af skolens formål⁷, mål og midler. Skolens burde ifølge ”Den blå betænkning” ikke blot fylde viden på børnene men skulle også give børnene mulighed for udvikling gennem selvvirksomhed. Denne progressive vending skal ses i lyset med tidens progressive strømninger, der tydeligvis var inspireret af den amerikanske reformpædagogik, der allerede slog igennem i begyndelsen af 1900-tallet med udgangspunkt i den amerikanske reformpædagog John Deweys (1859-1952) tanker og i Europa inspireret af (A.S. Neill (1883-1973) og Celestin Freinet (1859-1952).

”Begrebet lære må ikke alene omfatte opnåelsen af kundskaber og dygtighed, men også sådanne processer som: oplæring til at lære, oplæring til at leve mellem andre og oplæring af eleverne til, at deres handlemåde kan ledes ind i baner, så det bliver naturligt for dem at tage hensyn til andre menneskers velfærd.” (Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1960:24).

Læring opfattes i denne forstand som erfaringsbaseret, den er knyttet til elevens handling, tænkning og eksperimenterende forhold til omgivelserne. Læreren skal ikke blot meddele børnene viden og sørge for, at de indøver en række færdigheder, men skal vejlede eleverne i en problemløsende, aktiv læreproces, hvor eleverne selv skal have hovedansvaret for at definere relevante problemer.

”Den blå betænkning” og lektier

”Den blå betænkning” indeholder en kort og præcis vejledning i anvendelsen af lektier i skolen. Det er bemærkelsesværdigt, at denne uddannelsesvejledning er det eneste (til alle tider) offentlige (udgivet af undervisningsministeriet) dokument, der vejleder læreren og skolen i anvendelse af lektier i den danske folkeskole. På flere områder lever betragtninger og positioneringer i denne vejledning op til nymoderne forskning og forståelse af effektiv og udviklende brug af lektier, men det virker

⁶ Betænkningen hedder: Undervisningsvejledning for folkeskolen – betænkning nr. 253 og 261, udsendt af undervisningsministeriet i 1960 og 1961.

⁷ ”Folkeskolens formål er at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, at styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber.” (1958 – loven).

uforståeligt at de tanker, der er blevet tænkt for 50 år siden, ikke er blevet videreudviklet. I det følgende gengives og kommenteres fire passager i denne uddannelsesvejledning; fire passager, hvis indhold stadig er relevante:

”Den blå betænkning” gør op med den gamle form for lektielæsning (udenadslæren) men slår fast, at eleven stadig skal have lektier:

”Selv om den gamle lektielæsning efterhånden viger for mere moderne arbejdsformer, understreges det ønskelige i, at man i et vist omfang tildeler børnene hensigtsmæssige opgaver til hjemmeforbereelse, ikke alene i realafdelingen, men også i folkeskolens øvrige afdelinger.” (Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1960:27).

Lektien skal være stillet således, at eleven kan løse opgaven på egen hånd:

”De krav, der stilles, må imidlertid være i overensstemmelse med elevernes forudsætninger og muligheder.” (Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1961:27).

Vejledningen fortsætter:

”Læreren bør undervise børnene i, hvordan de skal lære en lektie.”(Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1961:27).

Læreren skal være med til at udvikle elevens ”metodiske handlekompetence”⁸. Lektieformen må i denne optik ikke indeholde metodikker, eleven ikke kender til.

Afslutningsvis slår undervisningsministeriet fast, at undervisningen er skolens ansvar, og at det er i skolen, børnene skal lære:

⁸ Begrebet optræder i afhandlingens kap. 4: ”Et didaktisk syn på begrebet lektier”.

”Overhøring af lektier bør ikke dominere undervisningen. Skolen må først og fremmest være et sted, hvor der arbejdes, ikke et sted, hvor det konstateres, om børnene har arbejdet hjemme.” (Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1960:27)

Udviklingen af danske læreres brug af lektier i undervisningen synes været gået i stå efter, at undervisningsministeriets undervisningsvejledning: ”Den blå betænkning” udkom i 1960. Dette kan der være flere årsager til. En ikke ubetydelig grund synes at være 1970’ernes progressive pædagogiske diskurs’ kraftige indflydelse på folkeskolen og lærerens undervisningsideologi i de efterfølgende årtier. Der blev ikke stillet spørgsmålstejn ved lærerens undervisning og metodefrihed, og dele af undervisningen blev i denne optik derfor heller ikke diskuteret, evalueret og udviklet.

Autoritet og Professionalisme

Samfundet og herunder skolen har ifølge Ziehe (Ziehe 1973) gennemgået en kulturel frisættelse og samtidig har videnskaben og uddannelsesinstitutionerne mistet patent på viden og videns sandhed (Beck 1986). Dette har resulteret i, at læreren og skolen i dag i højere grad skal legitimere og begrunde undervisningen, og læreren i gængs forstand har mistet sin selvskrevne autoritet.

”Uden denne rygdækning havner læreren, hvad enten hun ønsker det eller ej, i rollen som producent. Hun skal producere lærerstoffets plausibilitet, etablere en personlig relation mellem sig selv og eleverne, inspirere til selvmotivering og arrangere indlæringsituationer.” (Ziehe 2004)

Hvis folkeskolen og læreren således skal opretholde en form for autoritet og professionalisme, behøver læreren i dag i højere grad at kunne redegøre for undervisningens plausibilitet. Dette kan i nogen grad gøres gennem anvendelse af lektier i undervisningen, da lektier for mange forældres vedkommende optræder som en dokumentation for, at skolen og læreren tager undervisningen seriøst og griber undervisningen professionelt an. En grund til dette kan være, at lektier optræder som et håndgribeligt delelement af skolen, et delelement der umiddelbart er synligt for forældrene, og som i forældrenes optik fremtræder som en konkret målestok for det, børnene lærer.

Kap 3

Lektier – teori og forskning

Definition af begrebet lektier

Feltets forskere definerer begrebet lektier forholdsvis ens, dog er der nuanceforskelle i definitionerne.

Wikipedia, den frie encyklopædi, definerer lektier som: ”opgaver eller andet skolearbejde, som pålægges den studerende at forberede til et senere tidspunkt”.

Den førende amerikanske lektieforsker Harris Cooper definerer lektier således:

”Homework can be defined as any tasks assigned to student by schoolteachers intended for students to be carried out during nonschool hours” (1989a:7, 2006:1)

Coopers definition ekskluderer arbejdsformer, hvor læreren guider eleven i skolearbejdet fx via E – mailrespons og udelukker desuden undervisning via ”fagkurser”, som eleven kan gennemføre derhjemme via video, tv, cd og Internet. Frasen: *”...intended for students to be carried out during nonschool hours”* indledes med verbet: ”intended”, som kan oversættes med det danske verbum ”tilsigte”. Det ”tilsigtes” at lektier laves uden for skolen men kan godt laves på skolen efter skoletid. Denne definition skal selvfølgelig ses i lyset af, at der på mange amerikanske skoler findes ”læsehaller” og biblioteker, hvor det er muligt at opholde sig efter skoletid. Sådanne fysiske rammer findes normalt ikke i danske skoler, hvor eleven som udgangspunkt skal forlade skoles bygninger efter sidste lektion.

Den engelske lektieforsker Susan Hallam definerer lektier anderledes:

”Homework is usually taken to mean any work set by the school which is undertaken out of school hours for which the learner takes the primary responsibility.” (Hallam 2004:5)

Lektiearbejde skal forstås som arbejde efter skoletid, hvor eleven har ansvaret. Definitionen er bred og giver anledning til en undren over, på hvilket alderstrin en elev kan tage ansvar for lektiearbejdet?

I denne afhandling arbejdes der ud fra følgende definitionen:

Definition af lektier: *Lektier er skolearbejde, der bliver stillet af læreren og udført af eleven (evt. i samarbejde med forældre eller kammerater) efter skoletid uden hjælp fra en lærer.*

Lektiers formål

I USA har opfattelsen af lektiers nytte skiftet karakter i de sidste små hundrede år. I 1920erne ansås lektier som et middel til at opdrage og disciplinere eleverne, i 1940erne argumenteredes lektier ud fra landets konkurrence mod Sovjetunionens tekniske fremskridt, i 1960erne ansås lektier som hæmmende for elevens kreativitet og en måde at skabe social ulighed på i samfundet og i 1980erne betragtedes lektier som et redskab til at skabe tilvækst i samfundet.

Ifølge den undersøgte forskningslitteratur (Hellsten (1997), Cooper (2006, 2007), Hallam (2003)) kan lektiers formål grundlæggende betragtes ud fra to retninger:

- 1) Dels kan formålet ses i forhold til elevens **faglige** udbytte af undervisningen
- 2) Dels kan formålet anskues med henblik på **ikke faglige** forhold.

I det følgende skitseres de formål, som nyere relevant faglitteratur peger på, at anvendelse af lektier har, og her vil det tydeligt fremgå, at de to grundretninger er svære at skille ad.

Den svenske lektieforsker Hellsten (1997) peger med udgangspunkt i en bred litteratursøgning på seks diskurser (punkt 1-6), der fremtræder i forskningen og faglitteraturen omkring lektiers formål. Da Hellstens analyse er 10 år gammel og på nogen områder virker mangelfuld, suppleres hver af disse diskurskategorier med formål hentet fra nyere teori og analyser. (Cooper, Hallam m.fl.) (Punkterne benævnes herunder som: a.b.c..).

- 1) Forberedelse og faglig udvikling:** Lektien skal stadfæste kundskaber og træne færdigheder. Desuden skal lektien lære eleven at tage ansvar gennem selvstændigt arbejde.

Formålet kan også være at:

- a. forberede eleven på kommende klassearbejde.

- b. give eleven mulighed for at arbejde individuelt og fordybende i et roligt miljø.
- c. udvikle en ejerskabsfølelse (for skolearbejdet) og øge engagementet hos eleven.
- d. træne eleven i at planlægge og organisere sin tid.
- e. udvikle gode arbejdsvaner og selvdisciplin.

2) Tidsstruktur og kontrol

Tidsstruktur: Lektier er med til at organisere elevens fritid og kan være med til at sikre, at eleven ikke sidder og spiller PC, ser TV eller sover dagen lang. Samtidig reducerer lektier den fritid, eleven har til rådighed.

- a. Det er kun elevernes tid, der struktureres igennem lektier. Familien udvikler rutiner for lektielæsningen.

Kontrol: Det er normalt læreren, der kontrollerer om eleven har fået lavet sine lektier. Dog ses det, at eleverne ”bytter bøger” og retter hinandens lektieopgaver og fører resultatet ind i lærerens protokol. Målet er, at eleverne laver lektier for deres egen skyld og med årene dermed udvikler en bedre selvkontrol.

- b. Skolen/læreren kan til en hvis grad kræve, at forældrene kontrollerer elevens lektiearbejde.

3) Kærlighed, omsorg og samarbejde: Lektier anses for at kunne intimidere familierelationerne. Samarbejdet omkring lektierne er en måde for forældrene at vise barnet omsorg på. Omvendt kan lektier medføre konflikter i hjemmet, hvis ikke forældrene har de nødvendige redskaber, den nødvendige tid og lyst til at hjælpe barnet.

- a. Lektiers formål er at etablere kommunikation mellem forældre og barn.
- b. Lektier formål er at give forældre og elever mulighed for at samarbejde.

4) Identitet og status: Lektien er en væsentlig del af elevrollen og markerer, at eleven kan tage ansvar. Nogle elever er stolte over at have fået lektier for. (Corno & Xu 2004). Desuden kan lektien være med til at udvikle ”fagstatus”: Eleven føler, at faget er et ”seriøst” fag, når der bliver givet lektier i faget.

5) Samarbejde og kontakt: Lektierne kan give forældrene et indblik i dele af det, der foregår i barnets skoleliv.

a. Lektier kan bringe skole og hjem tættere på hinanden og kan være med til at udvikle et samarbejde omkring eleven.

b. Lektier kan åbne for en dialog mellem skole og hjem.

6) Lektie – et arbejde: Lektier betragtes som et naturligt indslag i elevens hverdagsliv og ikke som et arbejde. Der er mange diskussioner om hvilken mængde tid, eleven skal bruge på lektierne for ikke at blive stresset og demotiveret for skolen og skolearbejdet.

a. Nyere forskning sidestiller elevens lektiearbejde (og kompetenceudvikling igennem lektiearbejdet) med erhvervsarbejde.

Hellsten mangler for mig at se en diskurs i sin analyse. Denne syvende diskurs handler om de formål, skolen kunne have med anvendelse af lektier.

7) Formålet med lektier - skolens og lærerens begrundelser:

a. At give eleven mulighed for at arbejde via arbejdsformer, som skolen ikke kan tilbyde, men som hjemmet kan tilbyde.

b. At bruge lektier som straf eller som disciplineringsmiddel.

c. At hjælpe læreren med at nå det fastsatte curriculum.

d. At bruge lektiearbejdet til evaluering af et stof.

e. At fremme elevens færdigheder inden for de målbare områder eleven bliver testet i. (Kommunale tests og nationale tests).

f. At opfylde forældrenes, elevernes, skolelederens og politikernes forventninger.

Der er mange faktorer, der har indflydelse på ovenfor skitserede formål for anvendelse af lektier i undervisningen, og faglitteraturens formål bør derfor tolkes med forsigtighed. Faktorer som elevens alder og habitus herunder familievilkår, lærerens personlighed, dannelsesmæssige forankring og

indsigt i læreprocesser, skolens fysiske rammer, lektiepolitik og overordnede læringsmål kan have stor indflydelse på det specifikke formål.

Lektieformer og lektieprocesser

Få undersøgelser omhandler lektieformens indflydelse på lektieeffekten. Flere forskere mener dog, at lektieformen kan have indflydelse på lektiers effekt. I det følgende kategoriseres og defineres fem lektieformer, der virker relevante i forhold til danske læreres anvendelse af lektier. Formerne anvendes i den amerikanske og engelske faglitteratur og debat men kategoriseres forskelligt. (Cooper 2006, Hallam 2003)

Lektieformer opdeles i denne afhandling i kategorierne: *træningslektier, forberedelseslektier, udbygningslektier, integrerede lektier og færdiggørelseslektier*. Herunder følger en kort definition af disse lektieformer:

- 1) Lektieformer der giver eleven mulighed for at arbejde med fagligt stof, der i forvejen er kendt af eleven. Lektien skal med andre ord træne eleven indenfor faglige områder, som de er bekendt med, og som har været præsenteret i klassen. I denne afhandling kaldes denne lektieform for "*træningslektie*".
- 2) "*Forberedelse lektier*" er en lektieform, der skal motivere og forberede eleverne på viden og færdigheder, de endnu ikke mestrer. Formålet med lektieformen er således er at introducere materiale, der kan styrke elevens læring i en given fremtidig undervisning.
- 3) Lektier, der kan styrke og udvikle elevens viden og færdigheder, når eleven arbejder med stoffet på en anderledes måde, kaldes "*udbygningslektier*". Udbygningslektier indeholder fx lektieformer, hvor der arbejdes med elevens kommunikation og formidling af et fagligt indlært stof fx via PC programmer som PowerPoint, planchearbejde o. lign.
- 4) "*Integrerede lektier*" er lektier, som involverer eleven i mange fagområder, og som eleven igennem fordybende arbejde videreudvikler. Under denne lektieform findes bograpporter, rapportskrivning, projektorienterede skriveopgaver, noteskrivning, stil, etc.
- 5) Lektier, hvor eleven skal færdiggøre en opgave, eleven har arbejdet med i klassen, kaldes "*færdiggørelseslektier*". Selvom stoffet i opgaven ikke er nyt, kan lektien ikke betragtes som repetitionslektie.

Kategoriseringen af lektieformerne anvendes i afhandlingens empiriske del, hvor de adspurgte læreres udsagn om anvendelse af lektieformer i undervisningen inddeles og analyseres ud fra disse fem kategorier.

Teori om lektiers effekt

Om lektier har effekt på elevens kompetenceudvikling (herunder udvikling eller afvikling af elevens fagkundskaber og personlige udvikling) er blevet debatteret i udlandet specielt USA og England i de seneste to årtier. I Danmark har vi ikke haft en lignende debat, og der er desuden heller ikke forsket i lektiers effekt på danske folkeskoleelever.

For at få et indblik i teori om lektier har det som nævnt i kap. 2 været nødvendigt at søge oplysninger i specielt den amerikanske forskning og faglitteratur. I det følgende fokuseres der på forskningsresultater, forskningsresultaters faktorer og konklusioner, der kan bidrage til forståelse af lektiers effekt.

Syntese

Cooper (1989b) og Cooper, Robinson, & Patall (2006) har udarbejdet de til dato to mest omfattende synteser på området. Analysen fra 1989 (Cooper 1989) har medtaget data fra alle tilgængelige lektieundersøgelser fra perioden 1930 – 1989, hvilket omfatter 120 undersøgelser. Syntesen fra 2006 (Cooper, Robinson, & Patall (2006), (herefter benævnt som Cooper (2006)) har analyseret de empiriske studier, der er foretaget indenfor feltet i perioden 1987 – 2006. Ifølge Cooper (2006:5) har forskerne medtaget og analyseret de 900 dokumenter, der fremkom ud fra nøgleordene: ”Homework” and ”empirical” i søgningen på baserne ERIC, PsycInfo, Sociological Abstracts m.fl.

Hovedformålet med Cooper (2006) er at belyse graden af korrelation mellem lektier og faglige resultater og i hvilken grad, der er korrelation mellem elevens tidsforbrug på lektier og elevens faglige resultater.

I det første studie analyseredes de undersøgelser, der sammenlignede faglige resultater fra elever, der havde lavet lektier i en periode med elever, der ingen lektier eller anden faglig aktivitet havde lavet. Cooper fandt 20 studier af denne art, og resultatet viste i 14 ud af de 20 studier, at elever, der havde fået lektier for, opnåede bedre faglige resultater end tilsvarende elever, der ikke havde fået lektier for. (Cooper 1989b:88). Samlet inkluderede disse 20 undersøgelser 3300 elever, hvoraf 1/3

af eleverne efter en periode med eller uden lektier blev testet i klassetest (dvs. test der var tilknyttet de faglige områder, som eleverne havde arbejdet med i lektiearbejdet), og 2/3 af eleverne blev testet i standardiserede tests. (Cooper 2001)

Den nyeste syntese fra 2006 viste samme tendens. Her fandt forskerne 6 studier, der i perioden sammenlignede resultater fra elever, der lavede lektier med elever, der ikke lavede lektier. Syntesen inkluderede 500 elever fra 25 klasser.

”Of the six studies, four used random assignment. However, while this was a positive aspect of their design, each study had other problems that compromised in some way its ability to draw strong conclusions about the effects on homework. The two studies that did not use random assignment tries to make the students composing the home and no-homework groups as similar as possible, on average, by statistical control or by matching a student in one group with a similar student the other group and eliminating students who did not have good match. Still, even with the flaw, the results and these studies provide a pretty clear picture that homework can be effective in improving students scores on unit tests – the class tests that come at the end of the unit.” (Cooper 2007:19)

Elever blev sammenlignet inden for 7 forskellige fagområder. og undersøgelsen viste, at elever fra 2. klasse klarede sig bedre i matematiktestene, elever fra 3. – 4. klasse i engelsk (grammatik og stavning), 5. klasserne klarede sig bedre i samfundsfag, og 9. klasserne scorede højere i historietestene. (Cooper 2006)

”All seven comparisons involving unit test revealed that the students doing homework did better than the students doing no homework (or any replacement activity).” (Cooper 2007:19)

Coopers nyeste syntese har mange svagheder, og konklusionernes validitet bør derfor overvejes i forhold til følgende kritikpunkter:

- 1) Syntesen (Cooper 2006) konkluderer ud fra 6 studier, hvilket i statistisk øjemed må betragtes som relativt få.
- 2) De 6 studier er metodologisk ikke ens, og derfor ikke helt sammenlignelige.
- 3) De tests, eleverne skulle lave efter forsøgsperioden, indeholdt faglige opgaver, der matchede de lektier, eleverne havde haft.

Ovenstående synteser analyserer undersøgelser, som viser en sammenhæng mellem elevens faglige resultater og lektier. Cooper (2006) undersøger også lektiers effekt ud fra undersøgelser, der arbejder med indirekte sammenhænge. Med udgangspunkt i undersøgelser, der sammenligner elevfaktorer (køn, etnicitet, motivation, forældre engagement etc.), analyseres der i syntesen, om elevens anvendte tid på lektier har indflydelse på effekten (faglige resultater). I disse undersøgelser testes eleverne i nationale standardiserede test i stedet for tilrettelagte klassetest.

Syntesen fastslår, at 11 ud af 12 undersøgelser viser en positiv forbindelse mellem elevens anvendte tid på lektier og bedre faglig præstation. (Cooper 2007:24). Resultatet viser ikke hvilke præcise faktorer, der spiller ind på denne konklusion, men giver et generelt billede af, at lektier kan have en positiv effekt på elevens resultat i standardiserede nationale test.

Simpel korrelationsanalyse

Der er i 32 undersøgelser (der samlet set indeholder 35 forskellige undersøgelser af elever og lektier) fundet 69 korrelationer, der kan analyseres i forhold til elevens anvendte tid på lektier og elevens resultater i standardiserede test. Det er værd at bemærke, at denne analyse tager udgangspunkt i undersøgelser, der ikke tager hensyn til elevernes forskellighed (faglige niveau m.m.) I 27 af de 35 undersøgelser påvises en positiv forbindelse mellem anvendt tid på lektier og elevens præstation. Gennemsnitligt er præstationsforøgelsen i de 35 undersøgelser 24 procent, men resultatet siger ikke noget om, i hvor høj grad præstationsforøgelsen skyldes, at eleven bruger mere tid på lektier.

Elevens alder og klassetrin

I indskolingen (1. – 3. klasse) viser undersøgelsen meget lille eller ingen faglig præstationsstigning hos elever, der laver lektier kontra elever, der ikke laver lektier. På mellemtrinnet (4. – 6. klasse) har elever, der laver lektier, scoret 1/6 højere i de efterfølgende tests, og i overbygningen (7. – 9. klasse) viser det sig, at elever, der laver lektier, efterfølgende scorer 1/3 højere i testene.

Cooper forklarer de store variationer mellem de forskellige klassetrin ud fra flere årsager. Dels hævder han med udgangspunkt i den kognitive psykolog, at mindre børn har sværere ved at ignorere irrelevant information og stimulation fra det miljø, de befinder sig i, og at de derfor lettere bliver distraheret, når de laver lektier derhjemme. Xu and Corno (2004) fastslår i den forbindelse, ud fra deres undersøgelse af 3. klasses elevs lektievaner (Xu and Corno (1998)), vigtigheden af, at for-

ældrene hjælper eleven med at skabe et passende roligt arbejdsmiljø for barnet, og at forældrene er forstående overfor de elementer, der er med til at distrahere barnet:

”One family allowed their child to videotape a television program and watch it after the homework was done”. (Xu and Corno 2004).

Der kan være andre faktorer, der har indflydelse på, at elever i indskolingen ikke profiterer af lektiearbejdet: 1) at eleven endnu ikke har udviklet gode lektievaner og fx ikke ved, hvornår et lektiearbejde er fuldført. 2) at læreren ikke differentierer lektiemængden i indskolingen, da eleverne som udgangspunkt får færre lektier for. 3) at lærerne i indskolingen i højere grad giver eleverne lektier for i ønsket om at udvikle deres lektievaner snarere end at styrke deres faglige kompetencer. (Cooper 2006:148).

Tidsfaktoren

En anden faktor, der har været meget fokus på i debatten omkring lektiers effekt, er, i hvilken grad den tid, eleven anvender på lektier, har indflydelse på elevens faglige præstationer.

Der er meget få undersøgelser, der kan belyse dette problemfelt, hvilket gør metaundersøgelsernes konklusioner svage. Det kan med andre ord ikke fastslås, at den mængde tid, en elev bruger på lektier, har indflydelse på elevens faglige udvikling. Denne betragtning udleder følgende teser, som senere analyseres i denne afhandling:

- 1) Tidsfaktoren er irrelevant, da lektiers effekt relaterer sig til mængden af de lektier, eleven laver snarere end den tid, han bruger på det.
- 2) Tidsfaktoren er irrelevant, da det er kvaliteten af lektierne, der har indflydelse på elevens faglige udvikling.

Trods syntesesvage konklusioner anbefaler Cooper (2007), at elever laver lektier i en given tid hver dag: Som udgangspunkt kan læreren arbejde den såkaldte ”10 minutters regel”, som foreslår, at elever på hvert klassetrin hver dag arbejder ”10 min. gange klassetrinnet”. Dvs. en elev i 1. klasse skal arbejde 10 min med sine lektier hver dag, en elev i 4. klasse skal arbejde 40 min osv. Cooper (2007) hævder desuden, at de 10 minutter kan hæves til 15 min, hvis lektierne inkluderer almindelig læsning.

I de fleste stater i USA er det påbudt, at skolen udvikler en "Homework Policy", hvori retningslinjer for elevens tidsforbrug på lektiearbejde skal indgå. Andre skolesystemer har ligeledes udarbejdet sådanne guidelines. DfEE (Department for Education and Skills in England) introducerede i 1998 retningslinjer for den tid, eleven i en given klasse bør bruge på lektier dagligt, og skolerne blev på baggrund heraf påbudt at udarbejde en lektiepolitik. (Hallam 2003:12)

Anbefalingen fra DfEE (Hallam:2003:12):

1.– 2. klasse: 1 time ugentligt.	7. – 8. klasse: 45 – 90 minutter pr. dag.
3. – 4. klasse: 1.5 time ugentligt.	9. klasse: 1 – 2 timer pr. dag.
5. – 6. klasse: 30 minutter pr. dag.	

Frekvensen af lektiearbejdet

Hvorledes frekvensen af lektier har indflydelse på lektiers effekt er ikke klart dokumenteret. Synteserne (Cooper 2006) er meget uklare på dette punkt, og der findes meget få undersøgelser, der kan belyse denne problemstilling. Resultaterne kan derfor ikke betragtes som valide.

"For example, a fourth grader participating in one of these studies might have reported spending three hours on home work a week. From this report, we would not know whether the student had two assignments per week that each lasted an hour, or four assignments of 45 minutes each." (Cooper 2007:42)

Lektiers indhold

Syntesernes konklusioner er klare på dette punkt. Lektier, der indeholder fagligt indhold, som eleven har lært på et tidligere tidspunkt, eller lektier hvis indhold forbereder eleven til en kommende undervisning, har mere faglig effekt end lektier, som omhandler fagligt materiale, der er gennemgået den samme dag, som lektien bliver givet. Coopers (1989, 2006) statistiske materiale bygger på 12 studier, hvoraf et studie omfatter indskolings elever, et studie omfatter mellemtrinselever/overbygnings elever, og resten af studierne tager udgangspunkt i gymnasie elever. Herudover er det væsentligt at bemærke, at de fleste af studierne indbefatter faget matematik, og at det ikke er beskrevet hvilke testformer, der i er anvendt de forskellige undersøgelser.

Der findes otte forskningsrapporter, der samlet indeholder 9 undersøgelser, der udforsker, hvilken faglig effekt lektiens udformning har. Studierne konkluderer alle, at eleverne lærer mest af lektierne, når lektierne indeholder en udfordrende subjektiv problemstilling indlejret i opgaverne. Eleverne føler sig mere motiverede for subjektivt plausible lektier og har lettere ved at løse dem:

”Across all of these outcomes, student rated the interspersed assignments as being less difficult, requiring less effort, and requiring less time than assignments that did not use interspersed assignment”. Cooper (2006:45-46)

Differentiering, gruppearbejde og PC- arbejde

Der findes ifølge Coopers (Cooper 1989) tidlige syntese ingen forskning, der viser, at klasser, hvor lektier bliver individualiseret, klarer sig bedre end klasser, hvor lektier ikke bliver individualiseret. Syntesen bygger på 4 undersøgelser. Der findes otte nyere undersøgelser, der viser, at lektier, der differentieres i forhold til elevernes læringsstile, har en positiv effekt på elevens faglige resultater. (Cooper 2006).

Der findes ingen eller meget få (og tvetydige undersøgelser), der viser, at lektier, der bliver stillet som gruppeopgaver, og som elever skal arbejde sammen om uden for skolen, har mere eller mindre effekt end lektier, der bliver lavet af eleven alene. Ligeledes findes der ingen undersøgelser, der viser, at lektier, der bliver lavet på PC, har større effekt på elevens udbytte af lektier end lektier, der bliver lavet ”i hånden”. (Cooper 2006).

Lærerens feedback på elevens lektier

Lærerens feedback på elevens lektier (herunder skriftlige eller mundtlige kommentarer eller karakterer) har ifølge 55 undersøgelser (Cooper 2006:51) tydelig indflydelse på effekten af elevens udbytte af lektiearbejdet. Eleven får med andre ord mere ud af lektiearbejdet, når læreren efterfølgende giver feedback på lektien. Synteserne viser, at der ingen tydelig effektforskel er på de forskellige former for feedback.

Teori om familie, forældre og lektier

Forældre involverer sig i deres barns lektiearbejde af flere årsager. En amerikansk syntese (Hoover-Dempsey m.fl. 2001), der har analyseret forældres involvering i lektier, er kommet frem til, at forældrene involverer sig i lektiearbejdet af tre årsager: Forældrene føler, at det er en del af deres for-

ælderrolle, og at det derfor er normal procedure. Forældrene føler, at involveringen giver barnet et positivt udbytte, og endelig involverer forældrene sig, fordi de bliver spurgt om hjælp af eleven eller opfodret til at hjælpe igennem skolen.

Der foreligger en del forskningsundersøgelser, der omhandler hjemmets indflydelse på elevens lektiearbejde. (Cooper 2006). Forældrenes involvering i lektiearbejdet kan medføre både negative og positive oplevelser i hjemmet. Forskningen viser, at halvdelen af alle forældre på et tidspunkt har oplevet negative situationer omkring lektier, men at størstedelen af forældrene generelt set føler, at deres involvering er positiv.

”While most outcomes of parents do get involved at some time or another in ways that could be considered inappropriate” (Cooper 2006:60).

Undersøgelser viser, at forældre til yngre børn (indskolingselever) er mere involveret i elevernes lektiearbejde end forældre til elever på mellemtrinnet og i overbygningen. Disse studier viser samtidig, at hvis forældrene er vedholdende og bliver ved med at involvere sig positivt i lektiearbejdet (på mellemtrinnet og i overbygningen), vil dette generelt set resultere i bedre faglige resultater hos eleven. (Epstein 2001:185). Denne undersøgelse viser samtidigt, at grunden til at forældrenes involvering stopper, når eleven bliver ældre, er, at forældrene ikke længere føler sig rustet til at hjælpe.

Overblik over relevante teoretiske problemstillinger (Cooper 2000, 2006, Hallam 2004, Hoover-Dempsey 2001, Epstein 2001)

- 1) Der er ingen klarhed over, i hvilken grad forældres involvering i lektiearbejdet bidrager til at øge elevens faglige præstation. (Cooper 2006). Men der foreligger en stor undersøgelse, der fastslår, at forældreinvolvering har en væsentlig positiv effekt, hvis forældrene og læreren har et godt samarbejde omkring lektier, læreren er informativ over for forældrene, og lærerens mål med lektierne er synlige for forældrene. (Epstein 2001).
- 2) Hvis en forælder bliver trænet⁹ i at hjælpe med lektiearbejde, vil forældreinvolveringen have en positiv indvirkning på, at eleven får lavet sine lektier. Trænede forældres involvering afhjælper barns problemer og frustration med lektier og fremmer barnets faglige præstationer.

⁹ ”...the parents training was always very limited in duration. Training ranged in length from 6 to 35 weeks, and some studies used as few as one workshop, individual meeting, or instructional videotape training” (Cooper 2006:62)

Undersøgelserne viser, at denne forældretræning fremkalder positiv faglig effekt hos elever i 2. – 5. klasse. Der var ingen effekt at spore hos elever i udskoling.

- 3) Er der forskel på, hvordan forældrene hjælper deres barn med lektierne? Her kan forældreinvolveringen deles op i 1) Spontan støtte og opmuntring, hvor eleverne selv træffer afgørelser i lektiearbejdet, og hvor forældrene er på sidelinjen. 2) Direkte støtte, hvor forældrene tager direkte del i lektiearbejdet (dvs. det er forældrene, der laver elevens lektier sammen med eleven). Undersøgelser på dette felt viser at elevens faglige præstationer øges, når den spontane støtte og opmuntring øges. Omvendt falder elevens faglige præstation i takt med mængden af direkte støtte fra forældrene. (Cooper 2006:66)

Hoover-Dempsey m.fl. konkluderer i den forbindelse, at forældrenes involvering i barnets lektiearbejde har indflydelse på barnets karaktertræk, og at det netop er her, at forældrenes lektiehjælp har sine fordele:

“The literature also suggest that parents’ involvement activities influence student outcomes through modeling, reinforcement, and instruction. Operating through these broad mechanisms, parents’ involvement activities have been positively related to student achievement and, perhaps even more importantly, to student attributes proximally related to achievement (e.g., attitudes toward homework, perceptions of personal competence, self-regulation).” (Hoover-Dempsey mfl. 2001:206)

Hermansens (2007) store danske undersøgelse peger i samme retning:

”Forældre støtte har også positiv betydning for elevens skoleindstilling¹⁰, det eneste forhold, der modificerer den positive sammenhæng, er elevens selvopfattelse. For elever med lav selvopfattelse har forældre støtte en mindre positiv betydning end for elever med mellem eller høj selvopfattelse.” (Hermansen 2007:122)

Hermansen konkluderer, at resultatet kan forklares ved, at børn, der har en lav selvopfattelse i overvejende grad, kommer fra hjem med ringe mulighed for at hjælpe og støtte børnene med deres skolearbejde.

¹⁰ En positiv skoleindstilling har ifølge undersøgelsen en direkte sammenhæng med elevens faglige resultater.

Lektier som et arbejde

Med udgangspunkt i tre kvalitative interviewundersøgelser (interviewundersøgelser af indskolings-elever, mellemtrins elever og overbygningselever) sammenligner Corno og Xu (2004) lektier med erhvervsarbejde.

Grundlæggende tager deres argumentation udgangspunkt i, at elever igennem lektier træner og styrker områder, der er sammenlignelige med delområder, der anvendes i erhvervsarbejde. Eleven udvikler igennem lektiearbejdet således kompetencer, der direkte kan overføres til et fremtidigt arbejde. Nedenstående tre hovedområder er væsentlige i forhold til afhandlingens problemstilling:

- 1) Lektier betragtes af eleven som et arbejde, der skal gøres. Arbejdet ønskes udført på befaling af en autoritet (læreren) og betragtes derfor ikke som leg.

“Thus, through homework, the idea of a performance exchange becomes appropriated and cultivated in children at young age; in doing homework, children begin to practice working for external rewards.” (Corno og Xu 2004:228)

Når eleven modtager en belønning (karakter, ros, mulighed for at lave andre opgaver etc., rykke en klasse op) vænner eleven sig til at bytte arbejde for en ydre belønning.

- 2) Når eleven arbejder med lektier, kræver det passende fysiske rammer. Eleven betragter det sted, hvor lektiearbejdet udføres, som sit ”hjemme kontor”, hvor der er papir, PC og andre materialer.
- 3) Eleven udvikler strukturerede arbejdsvaner, der kan bruges i det fremtidige arbejdsliv (og studieliv) herunder at nedskrive arbejdsopgaver og have ansvar for, at de bliver gjort.

“Our research reveals that everyday experiences with homework, as mediated by parents, provide clear opportunities for children to develop important work habits and management strategies. For example third graders learned the importance of starting homework assignments and completing them even when they would do other things. Student told us they understood that there are a lot of things in life one may not want to do, “but you have to work with them”” (Corno og Xu 2004:229)

Eleven lærer ligeledes at føre kalender over den tid, der er til rådighed til forskellige opgaver og projekter, da det er elevens ansvar at kontrollere og ajourføre kalenderen og tilpasse lektiearbejdet herefter.

“..if they had a weekly homework package or a long-term project, they did certain amount every day.” (Corno og Xu 2004:229)

Udvikling af sådanne arbejdsvaner er i denne optik et elementært mål for lektier og bør allerede trænes i indskoling. Undersøgelsen viser desuden, at eleverne i løbet af mellemtrinnet bliver klar over, at lektier kan udvikle vigtige kompetenceområder:

“Middle school students were more clearly aware than the third graders that homework can help develop good work habits, improve study skills, and make them more responsible and independent” (Corno og Xu 2004:230).

Kort kritik af forskningslitteraturen

Da det ikke har været muligt at finde dansk forskningslitteratur om lektier og lærerens anvendelse af lektier i undervisningen, bygger dele af afhandlingen på ovenstående udenlandske forskningsresultater. Da disse resultater er et produkt af andre skolesystemer, skoletraditioner og skolehistorie, kan de ikke umiddelbart overføres som forskningsmæssigt grundlag for den danske folkeskole. Dette gør afhandlingens efterfølgende analyser mindre valide.

Delkonklusion

Årsagerne til, at lektier anvendes i grundskolen i dag, kan ud fra den undersøgte forskningslitteratur sammenfattes i 8 punkter: (a) Lektien skal befæste kundskaber og træne elevens færdigheder. (b) Lektier skal lære eleven at tage ansvar gennem selvstændigt arbejde, lektiearbejdet styrker elevens studievaner og forbereder eleven på et fremtidigt arbejdsliv. (c) Lektier hjælper forældrene til at organisere elevens fritid, så forældrene ikke føler, at eleven spilder tiden derhjemme, og lektierne bruges for at opfylde forældrenes forventninger. (d) Lektier etablerer kontakt mellem forældre og barn samt forældre og skole. (e) Lektier konsoliderer faget som et seriøst fag, (f) lektier hjælper læreren med at nå curriculum. (g) Lektier bruges som straf og disciplineringsmiddel. (h) Lektier bruges i evalueringsøjemed.

Afhandlingens undersøgte synteses og forskningsundersøgelser viser et bredt spektrum af resultater, der er væsentlige til forståelsen af lektier og lektiers effekt. Den amerikanske og engelske forskning om lektiers effekt må dog tolkes med forsigtighed, da resultaterne er gyldige for specielle kategorier af elever med en bestemt alder og børn af en bestemt gruppe forældre. Resultaterne tager udgangs-

punkt i bestemte lektieformer i forskellige fag, hvor lektien er stillet af en bestemt type lærer på en bestemt skole, og elevens faglige udbytte af lektien bliver målt ud fra forskellige faglige tests. Følgende 10 punkter sammenfatter de undersøgte synteser og forskningsundersøgelsesresultater og danner grundlag for afhandlingens videre analysearbejde.

- 1) I 20 ud af 26 undersøgelser, der sammenligner faglige resultater fra elever, der i en given periode havde lavet lektier med elever, der ikke lavede lektier, scorer eleverne højere i tilrettelagte klasseset, hvor der testes i det stof/indhold lektierne eleven havde trænet. Der tages ikke hensyn til andre faktorer i disse undersøgelser.
- 2) Indskolings elever (1. – 3. klasse) har ingen eller meget lille præstationsstigning i de undersøgelser, der sammenligner elever, der laver lektier i en given periode med dem, der ikke gør. Melletrinselever (4. – 6. klasse) scorer 1/6 højere, og udskolings elever, der laver lektier i en given periode, scorer 1/3 højere i de efterfølgende standardiserede og/eller tilrettelagte tests. Danske undersøgelser viser, at elever på alle klassetrin (1. – 9. klasse) har et fagligt udbytte af daglig læsetræning.
- 3) Synteserne konkluderer at den tid, eleven bruger på lektier, ikke har direkte indflydelse på elevens faglige udbytte af lektiearbejdet. Dog viser 11 ud af 12 undersøgelser, hvor eleverne bliver undersøgt på tværs af andre faktorer (køn, etnicitet, motivation og forældrearrangement), en positiv sammenhæng mellem den tid, eleven bruger på lektier, og elevens faglige udbytte af lektiearbejdet i standardiserede tests.
- 4) Der ikke findes ingen undersøgelser, der viser, at frekvensen (hvor ofte eleven får lektier) af elevens lektiearbejde er i direkte sammenhæng med elevens udbytte af lektiearbejdet.
- 5) Lektier, der indeholder tidligere lært stof (der ikke er gennemgået i klassen den samme dag, som lektien bliver stillet), har mere faglig effekt end lektier, som omhandler fagligt stof, der er gennemgået den samme dag. (Disse undersøgelser omhandler fortrinsvis faget matematik, og 10 ud af de 12 analyserede undersøgelser omhandler gymnasieelever.).
- 6) De undersøgte synteser konkluderer ud fra 9 undersøgelser, at elever har mest fagligt udbytte af lektieopgaver, der indeholder udfordrende subjektive orienterede problemstillinger indlejrede i lektieopgaven.
- 7) Der findes ingen forskningsundersøgelser, der bekræfter eller afkræfter, at lektiedifferentiering har indflydelse på elevens faglige udbytte af lektiearbejdet.

- 8) Der er ingen klarhed over, i hvilken grad forældreinvolvering bidrager til elevens udbytte af lektiearbejdet, men forskningen viser, at elever til forældre, der trænes i at involvere sig i barnets lektiearbejde, har positiv effekt på elevens udbytte af lektiearbejdet (Undersøgelser tager udgangspunkt i elever fra 2. – 5. klasse). Dansk forskning viser, at forældre støtte har en positiv betydning for elevens skoleindstilling, og at en positiv skoleindstilling øger elevens læring.
- 9) Forskningen viser, at lektiearbejde indeholder flere elementer (eleven vænner sig til ydre belønning, eleven lærer at nedskrive arbejdsopgaver, lærer at tage ansvar for at opgaverne bliver lavet mm.), der kan forberede eleven på et fremtidigt studieliv og arbejdsliv.
- 10) De undersøgte synteser viser, at lærerfeedback på elevens lektier har en betydelig indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet.

Det kan konkluderes, at den undersøgte forskningslitteratur viser, at lektier kan have en positiv effekt på elevens faglige og personlige udvikling, men at de udenlandske undersøgelser ikke giver et klart billede af, hvordan de kriterier, der har en effekt på elevens udbytte af lektiearbejdet (elevens alder og klassetrin, frekvensen af lektiearbejdet, lektiens indhold og tilrettelæggelse, lærerens feedback, forældreinvolvering), giver denne effekt, og hvorledes kriterierne indvirker på hinanden.

Kap 4

Et didaktisk syn på begrebet lektier

Indledning

I Danmark debatteres lektier og lektiers effekt sjældent. Der er udført forbavsende lidt forskning på området, lektier fylder relativt lidt i den offentlige uddannelsespolitiske diskussion, lektier bliver sjældent diskuteret blandt fagfolk (lærere), og forældre til danske folkeskole elever synes ikke at stille sig kritisk overfor lærerens anvendelse og begrundelse af lektier i undervisningen. Denne kultur omkring lektier rækker ind i lærerens didaktiske arbejde. For burde læreren ikke betragte lektier, herunder analysere, reflektere og evaluere anvendelsen af lektier, på lige fod med andre undervisningsmetodikker? Med udgangspunkt i Meyers (2005, 2006) og Glöckels (2003) almindidaktiske teori og forståelse, ønskes der i det følgende afsnit en belysning af begrebet lektier i en almindidaktisk ramme. Belysningen sætter fokus på de kerneområder i didaktikken, hvor anvendelsen af lektier som en del af undervisningen kan diskuteres og evt. udvikles. Afslutningsvis diskuteres der, hvilke kvaliteter og kompetencer en lærer skal mestre/indeholde, hvis han skal være en god og effektiv underviser. Dette afsluttende afsnit tager udgangspunkt i dansk forskning og teori, herunder Per Fibæk Laursen (2004, 2006) og Nordensbo (Nordensbo m.fl. 2008).

Hele afsnittet bygger på en bred opfattelse af didaktikbegrebet, hvilket indebærer fokus på elevernes udvikling og læring samt alle de betingelser og forhold, der kan fremme denne læring. (Undervisnings- og arbejdsformer, organisationsformer og institutionelle rammer (fysiske og psykiske), lærerens personlige kompetencer mm.).

Almindidaktikkens fire didaktiske niveauer

Jank og Meyer (Meyer 2006) skelner mellem didaktikkens deskriptive og præskriptive opgaver udfoldet gennem analyse af allerede gennemført undervisning og planlægning af kommende undervisning. De to forskere taler grundlæggende om tre didaktiske niveauer, hvor procesniveau 1 er den konkrete gennemførelse af undervisningen, hvor handlinger i undervisningen beskrives i didaktiske kategorier (mål, indhold arbejdsformer etc.). Niveau 2 rummer undervisningens planlægning og analyse. Det 3. niveau er det reflektive og kritiske syn, læreren bør have på undervisningen. Refleksiviteten tager udgangspunkt i didaktisk teori og kan udmønte sig i analysekategorier, der kan sætte

planlægningsbeslutningerne ind i en større sammenhæng, kritisk afprøve og evt. ændre deres normative forankring og ideologiske indhold.

Undervisning og lektier

Ud fra en almen didaktisk betragtning kan lektier forstås som en undervisnings- og læringsform, organiseret som enkeltmandsarbejde og med udgangspunkt i et materiale, der er valgt af læreren. Lektiearbejdet kan forstås som et undervisningstrin, hvor den didaktiske funktion således er selvstændigt arbejde og befæstelse af allerede tilegnet viden (Meyer 2006:88). Didaktikkens genstandsfelt er de væsentlige områder, en lærer bør reflektere over i tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af en undervisning.

Grundlæggende beskæftiger didaktikken sig med 9 grundspørgsmål til læring (Meyer 2006):

(a) Hvem skal lære? (b) Hvor kommer indholdet fra? (c) Hvilke kriterier skal ligge til grund for udvælgelsen? (d) Hvem skal træffe beslutningerne? (e) Af hvem skal der læres? (f) Hvor skal der læres? (g) Hvordan skal der læres? (h) Ved hjælp af hvad skal der læres? (i) Hvorfor skal der læres?

Spørgsmålet om: Af hvem skal der læres, hvor der skal læres, hvordan og hvad der skal læres, er alle yderst interessante didaktiske grundspørgsmål, som i det følgende ses i lyset af lektier som en del af didaktikkens genstandsfelt.

Af hvem skal der læres og hvor skal der læres?

Undervisningen i den danske folkeskole skal ifølge folkeskoleloven kapitel 4, § 28 (Folkeskoleloven 2003) varetages af uddannede lærere.

Den gældende folkeskolelov bebuder i kapitel 1, § 1, at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal give eleven kundskaber og færdigheder:

”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Folkeskoleloven 2003, kapitel 1, § 1)

Hvorledes og hvilket omfang, forældrene kan og skal inddrages i at give eleven de nødvendige kundskaber og færdigheder, er ikke nærmere beskrevet i den danske folkeskolelov. Det er således heller ikke defineret i hvilket omfang, læreren kan kræve, at forældrene læser lektier med eleverne. Tolkningen af kapitel 1, § 1 og dermed hvilke krav, der kan stilles forældrene vedr. elevens lektiesamarbejde og lektielæsningshjælp bliver gjort, hvis ikke andet er aftalt (på skolebestyrelsesniveau) hos den enkelte ansvarlige lærer.

Læreren er ikke fysisk tilstede, når eleven arbejder med lektier, men han er tilstede i opgaven, da at det er ham, der har tilrettelagt materialet og har formuleret det på en sådan måde, at eleven bør kunne arbejde med den alene. Hvis lektien ikke kan udføres af eleven på egen hånd, og det derfor er strengt nødvendigt at forældrene hjælper eleven, er det didaktiske arbejde ikke kompetent udført. Det kan ud fra den undersøgte didaktiske teori ikke forsvares, at undervisningen ”flyttes” til hjemmet, og at forældrene skal påtage sig rollen som lærere.

”Hausaufgaben müssen nicht lernunwirksam sein. Es gibt auch Untersuchungen, die sie als wertvolle Ergänzung des Unterrichts bestätigen.” (Glöckel 2003:88)

Glöckel (2003) hævder endvidere:

”Es gehe überhaupt nicht an, das schulisch unerledigte Aufgaben auf das haus abgeschoben werden. Eltern, praktisch meist die Mutter, seien nicht die Hilfslehrer der Nation. Das wirklich Notwendige müsse in der Schule gelernt werden. Wenn es zu viel sei, könnte es eben nicht gelernt werden.” (Glöckel 2003:86)

Social ulighed og lektier

Hvis skolen og læreren gennem krav til lektiearbejdet lægger et for stort ansvar for elevens faglige kompetenceudvikling i hjemmet, kan det ifølge Glöckel (Glöckel 2003) fordre social ulighed. I denne optik er det værd at hævde at Bourdieu (Bourdieu) allerede i 1973 var inde på denne grundlæggende problemstilling, idet han ud fra sine sociologiske analyser mente, at uddannelsessystemet fastholder og stadfæster de sociale klassers styrkeforhold, samtidig med at de tilsløres. Tilsløringen begrundes ud fra, at skolesystemet behandler eleverne ens, på trods af at eleven møder systemet med forskellige habitus (de holdninger, værdier og erfaringer de har erhvervet sig gennem deres familie og deres første socialiseringsprocesser). Bestemte sociale klasser eller dele af klassers privilegier bevares og overføres på den baggrund fra den ene generation til den anden, eftersom eleverne

grundet deres forskellige habitus muligvis ikke lærer det samme. Elevens evne til disciplinering, fleksibilitet og hermed muligheder for at profitere af lektiearbejdet styres ud fra denne betragtning af elevens habitus, hvilket kan være med til at fastlåse dem i den sociale klasse de er født.

Hvad skal eleven lære og hvordan?

I følgende afsnit diskuteres det didaktiske spørgsmål: Hvordan skal eleven lære? Og herunder om det didaktisk set kan legitimeres at undervise eleven via lektier. Spørgsmålet om, hvordan eleven skal lære, hænger selvfølgelig sammen med spørgsmålet om: hvad eleven skal lære?

Folkeskolelovens formålsparagraf ændredes i 2006. Det præciseredes i folkeskolens formål § 1 (Folkeskoleloven 2006), at undervisningen skal ”*give eleverne kundskaber og færdigheder...der fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling*” i stedet for at ”*fremme elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder...der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.*” (Folkeskoleloven 1993)

Denne ændring er blevet kritiseret for at ændre undervisningens sigte fra at være personlighedsudviklende og dannelsesorienteret til at være kundskabsmeddelende og studieforberegende (Schou 2006). Ved første øjekast synes denne lovændring at kunne legitimere lærerens brugen af lektier:

Undervisningens mål i den seneste lovændring ændredes til ”*give eleverne kundskaber*” og kan ses som et uddannelsespolitisk opgør med den progressive pædagogik. Ændringen er konkret udmøntet i klare fælles mål¹¹ for folkeskolens fag, herunder en kanonisering af dele af fagenes indhold, en ny evalueringskultur (med flere test og nationale tests), klare planer for elevens læring og udvikling (elevplaner) og konsekvenser for den enkelte skole (krav til offentliggørelse af skolens karakter resultater på internettet). Disse ændringer griber selvsagt ind i lærerens didaktiske overvejelser over legitimeringen af brug af lektier i undervisningen. Det synes mere legitimt og føles lettere at stille krav til et givent lektiearbejde, når læreren i det pågældende fag har konkrete trinmål og slutmål at forme lektien efter, og når læreren kan argumentere for, at eleven skal træne specifikke målbare

¹¹ ”Fælles Mål dækker over de to vigtigste sæt af faglige tekster til skolens fag og emner. De bindende fælles nationale mål i form af fagformål, centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål samt mål og bindende indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen. De vejledende læseplaner og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål.” (Undervisningsministeriet 2009)

kundskaber med henblik på en national test (der også er målbar). Lektierne kan i denne optik betragtes som et middel til at "give" eleverne de kundskaber og færdigheder, de bør have for at opfylde de fælles mål.

Undervisningsmetoden og lektier

I den danske folkeskole har læreren frihed til selv at vælge undervisningsmetode, dog skal undervisningsmetoden ifølge Meyer (2006) grundlæggende være i stand til at udvikle elevens "*metodiske handlekompetence*", hvilken kan forstås som elevens kompetence til selv at beherske en metode:

"Elever kan i høj grad udvikle didaktisk-metodisk handlekompetence allerede fra de tidlige klassetrin. Derfor indeholder metodebegrebet det hemmelige løfte at lede eleverne til selv at organisere deres læreprocesser således, at de kan frigøre sig fra lærerens ledelse." (Meyer 2006:56).

De undervisningsmetoder, læreren formidler (dels gennem lærerens personlige stil og dels gennem bevidste øvelser), er dermed ikke kun et spørgsmål om konkret faglig indlæring. De rækker principielt ud over det metodisk formidlede undervisningsindhold. (Meyer i bid s. 56). Hvorvidt lektier fremmer elevens disciplinering, arbejdsvaner og personlige udvikling, er derfor væsentlig, da disse kompetencer må betragtes som et delelement i elevens didaktiske-metodiske handlekompetence.

Undervisningens indhold og lektier

Hvad det er, som læreren skal lære eleven igennem undervisning, er vel nok et af didaktikkens helt store grundspørgsmål. Meyer (Meyer 2006) opererer med en overordnet norm, som læreres handlinger i undervisningens praksis kan måles på: læreren er forpligtiget til at oplyse eleven og tilstræbe, at eleven bliver et selvstændigt og myndigt menneske. Således læner Meyer (Meyer 2006) sig op af filosofen Kants ønske om at: "*Læreren skal lede sine elever til at bruge deres forstand uden andres ledelse*" (Meyer 2006:122) og fastslår samtidig, at skolen og undervisning ikke kan fungere uden et normativt fundament. Dette fundament bør være i stand til at forberede eleven til at mestre fremtiden og ikke samtiden, og indholdet af undervisningen skal med andre ord lære eleven at lære,

at være kritisk overfor omverdenen og ruste eleven til at tage stilling og til at argumentere for deres handlen.¹²

Meyers teoretiske platform henter således også inspiration fra Frankfurterskolens kritiske teori, hvis sigte er en styrkelse af menneskets emancipation fra den vestlige kapitalismes uigennemskuelige samfundssystem. Subjektet skal myndiggøres i en sådan grad, at det kan handle frit fra den psykologiske og samfundsmæssige subjektive fortrængning og undertrykkelse, som en stadig mere kompliceret verden bibringer. Et demokratisk dannet menneske bør således have kompetence til at magte og lyste de handlinger, der er udviklende for subjektet og fællesskabet, og der skal med andre ord være en progressiv meningsfuld idé og intention med denne tanke og handling. Lektier (som i denne ramme betragtes som en del af didaktikkens genstandsfelt) skal således danne og opdrage eleven fra umyndighed til myndighed, og målet er, at eleven bliver en kritisk orienteret borger, der har kompetence og lyst til at indgå som fuldgyldigt medlem i et demokratisk fællesskab. Men hvilke kompetencer bør eleven udvikle, hvis dette overordnede mål for undervisningen skal lykkes, og bidrager lektiearbejde til opbygningen af disse kompetencer?

Med udgangspunkt i skitserede almindidaktiske ramme, skal lektiearbejdets indhold på den ene side

- 1) være med til at kvalificere elevernes forståelse og kunnen indenfor fundamentale områder af vores kultur herunder sprog, matematisk, historie, naturvidenskab religion, idræt mm.

og på den anden side

- 2) virke meningsfuldt for eleverne og have elevernes evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som målestok. Meyer (Meyer 2006) fremhæver i den forbindelse Klafkis (Klafki 1995) kritisk-konstruktive didaktik og herunder Klafkis forståelse af problemundervisning med udgangspunkt i epoketyperiske nøgleproblemer (miljø, fred, m.fl.).

¹² Dette dannelsestsyn ligger tæt på Schnachs (1993, 1998) forståelse af "Handlekompetence". Schnack betragter handlekompetencebegrebet som en normativ dannelsesorientering, der kan sidestilles med politisk-demokratisk dannelse, hvor det overordnede dannelsesmål er udvikling af selvstændige kritiske mennesker.

Grundlæggende synes lektiers traditionelle udformning at komme i konflikt med specielt punkt 2:

- 1) *Meningsfuldhed*: De fleste lektieformer virker ikke meningsfulde for eleverne, da lektiens indhold ikke er subjektivt plausibelt, og da lektier ofte består af træningsopgaver, hvor eleverne ikke kender det overordnede mål med træningen, og derfor ikke kan forstå, hvad de skal bruge det trænede stof til.
- 2) *Selvbestemmelse og medbestemmelse*: Det er læreren, der stiller en lektie, og eleven har meget sjældent indflydelse på lektiens tema, udformning og omfang.
- 3) *Solidaritet*: Lektier betragtes som et anliggende mellem eleven og læreren. Det er sjældent, at lektieformen fordrer et ansvar overfor andre og et samarbejde med andre.

Den gode undervisning og lektier

Med udgangspunkt i en række forskellige empiriske forskningsprojekter (fra 1960 – 2003) suppleret med en række normative antagelser om undervisning afklarer Meyer (Meyer 2005) hvilke kendetegn, der er ved god undervisning. Ti tegn på god undervisning:

”Klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde lærertid, læringsfremmende arbejdsklima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligent træning, transparente præstationsforventninger, stimulerende læringsmiljø”. (Meyer 2005 *ibid.* s. 17)

I det følgende analyseres fire (metodemangfoldighed, indholdsmæssig klarhed, individuel støtte, intelligent træning) udvalgte kendetegn på god undervisning i lyset af lektier som delelement af undervisningen.

Metodemangfoldighed

I Meyers teori (Meyer 2005) opfattes lektiearbejdet rent undervisningsmetodisk som ”individuel arbejde” (af andre former nævnes: Plenumundervisning, gruppe- og tandemarbejde). Eleverne har selvfølgelig også mulighed for at arbejde individuelt i skolen.

Metodemangfoldighed indebærer, at læreren kan skifte iscenesættelsesteknik (dramatisere, demonstrere, provokere mm.), at han kan anvende mange forskellige handlingsmønstre (foredrag, tavlearbejde, diskussioner etc.) og magter at anvende forskellige undervisningsformer (projektarbejde,

tavleundervisning mm.). Lektier forstået som en del af undervisningen bør (hvis der skal være tale om god undervisning) ligeledes være metodemangfoldig (varierende) inden for lektieformerne og lektiens faglige indhold.

Indholdsmæssig klarhed

Opgavestillingen skal være udformet forståeligt for eleven, da enhver indholdsmæssig uklarhed ifølge Meyer (Meyer 2005) giver anledning til ineffektiv undervisning. Det må antages, at betydningen af denne klarhed er specielt vigtig, når det gælder lektieopgavestillinger, da fejl og uklarheder i lektieopgaver ikke løbende kan rettes og reguleres af læreren (som den kan i klasseundervisningen). Undervisningens tematiske forløb bør desuden være plausibel, dvs. at lektiens indhold og opgavestilling bør være en naturlig afslutning eller videreførelse på den undervisning (herunder form og indhold), der ligger forud for lektien. Skal dette praktiseres bør undervisningen og lektier sammentænkes og udelukker i princippet simple træningslektier og forberedelseslektier, der ofte ikke anvendes som en naturlig afslutning eller videreførelse af et undervisningsforløb. Udbygningslektier, integrerede lektier samt færdiggørelseslektier synes i denne optik mere plausible.

Individuel støtte- differentiering

Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, hvor den enkelte elev tilgodeses (personligt og fagligt), men hvor fællesskabets muligheder bevares. Evalueringsinstituttets rapport: *"Undervisningsdifferentiering i folkeskolen"* fra 2004 (Danmarks Evalueringsinstitut) konkluderer at differentiering tiltænkt med systematisk elevinddragelse, individuelle læringsmål for den enkelte elev og løbende evaluering ikke praktiseres i særlig høj grad i den danske folkeskole.

I bemærkningerne til Folkeskolelovens § 18 (Folkeskoleloven 2007) understreges det, at undervisningen skal tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod det, den enkelte elev kan nå. Lektier er i princippet underlagt denne lov om undervisningsdifferentiering og rummelighed. Læreren skal ifølge loven således tilpasse lektierne til de forskellige elevforudsætninger således, at alle eleverne gennem valgte undervisnings-, arbejds- og lektieformer stilles over for nye udfordringer – intellektuelt, følelsesmæssigt og med hensyn til opbygning af værdier og holdninger. Ud fra en almindidaktisk forståelse handler differentieringen af lektier således ikke kun om at give grupper af elever færre eller flere lektier for, nemmere eller sværere

lektier for men i højere grad om at stille lektieopgaver, der gennem stimulation af elevens motivation og interesser kan fordre elevaktivitet og selvstændighed. Indholdet af lektien og lektieformen skal med andre ord give eleven lyst til at lære.

Intelligent træning

Træning er et didaktisk begreb, der finder sted når en arbejdsfase og en indlæring har fundet sted. Eleven skal igennem træningen automatisere det netop indlærte, så stoffet bliver rutine, eller igennem træningsarbejde fordybe sig i det indlærte, således at stoffet bliver indlært mere kvalitativt. (Meyer 2005)

Lektietræning som en del af undervisningen er intelligent¹³ udformet, hvis den er tilrettelagt sådan, at der trænes tilstrækkeligt hyppigt og i den rigtige rytme, hvis træningsopgaverne er stillet således, at de passer til elevens læringsniveau, og afslutningsvis at eleverne er træningskompetente (dvs. at eleven selv ved, hvordan han skal træne for at lære). Træningskompetence kræver dermed, at eleven kender passende læringsstrategier og evt. egen læringsstil. Meyer (Meyer 2005) mener, at træning har et negativt negativ image hos mange elever, men mener at lærerne selv er skyld i det:

”Træning har hos mange elever et negativt image, som lærerne selv i vid udstrækning er skyld i, når de dyrker træningen som ikke er lystbetonet og dårlig forberedt aktivitet – uden ret meget diagnosekompetence¹⁴” (Meyer 2005:101).

Meyer hævder videre, at elever synes at det er sjovt at træne:

- 1) *når det sker frivilligt.*
- 2) *når der er mulighed for selvvirksomhed.*
- 3) *når resultatet af træningen er letforståeligt og kontrollerbart.*
- 4) *når der findes en faglig interesse for genstanden i træningen.*

(Direkte efter Meyer 2005)

¹³ Meyer (Meyer 2005) bruger begrebet: ”Intelligent træning”.

¹⁴ Diagnosekompetence: At læreren kender elevernes faglige kompetencer (herunder også metodiske kompetencer), sociale kompetence samt motivations- og interessesfære.

Skolekulturen og lektier

Hermansen (Hermansen 2007) har i en større dansk undersøgelse set på nogle af de faktorer i klassens kultur, der har betydning for elevernes læring. Overordnet set er der to forhold, der har indflydelse på elevens faglige udbytte. 1) Børnenes indstilling til at gå i skole, 2) Børnenes selvopfattelse i skolen.

Undersøgelsens resultater giver således et billede af flere indirekte forhold, som spiller ind på elevens faglige udbytte af lektier og hermed forhold læreren skal tænke ind i sine didaktiske overvejelser omkring planlægning, gennemførelse og evaluering af sin anvendelse af lektier i undervisningen.

Støtte til eleven

”Lærer støtte påvirker skoleindstillingen i positiv retning; jo mere eleverne oplever sig støttet af læreren, desto mere positiv er deres indstilling til skolen. Lærer støtte har også positiv betydning for elevernes selvopfattelse i skolen. Der er endvidere en positiv sammenhæng mellem oplevelse af støtte fra læreren og oplevelse af støtte fra forældre og kammerater; en klassekultur, der vægter det relationelle samspil, ser således ud til også at åbne for samspillet mellem andre aktører.” (Hermansen 2007:42)

Hermansen konkluderer videre:

”Forældre støtte påvirker skoleindstillingen og selvopfattelsen i en positiv retning, om end i mindre grad end lærer støtte..” (Hermansen 2007:42)

I denne optik bør læreren opbygge en lektiekultur, der med udgangspunkt i lærer- og forældre støtte, opbygger elevens selvopfattelse i og omkring skolen, og bidrager til at eleverne får en positiv indstilling til skolen.

Udfordring og feedback

Udfordring påvirker elevens skoleindstilling positivt:

”..jo mere børnene oplever sig udfordret, desto mere positiv er deres indstilling til skolen. Udfordring hænger i denne sammenhæng sammen med feedback, forstået som respons på elevens arbejde.” (Hermansen 2007:43)

Lektieformen og indholdet af lektier skal således være udfordrende samtidig med, at lektien ikke må være sværere, end at eleven kan klare det på egen hånd. Hermansens undersøgelser konkluderer ligesom Coopers, Meyer, m.fl., at lærerens feedback (respons) er af altafgørende betydning.

Involvering af eleverne og læreren og elevens relationer

Det påvirker, ifølge Hermansens (Hermansens 2007) undersøgelse, ligeledes børnenes selvopfattelse og indstilling til skolen positivt, hvis undervisningen er velbegrundet og er subjektiv plausibel. Her synes undersøgelsesresultaterne at pege i samme retning som Meyers (Meyer 2006) antagelser. I den forbindelse synes det som tidligere nævnt vigtigt, at læreren fokuserer på, at lektieformer og lektieindhold knytter an til elevens erfaringer og erfaringsverden.

Afslutningsvis skal det nævnes, at Hermansen (Hermansen 2007) viser, at lærerens evne til at involvere sig og skabe udfordrende og støttende relationer til eleverne har betydning for udbyttet af elevernes læring i skolen, herunder deres indstilling til skolen, deres selvopfattelse og dermed forhold til lektiearbejde. Denne faktor (lærerens involvering i eleven og undervisningen) er der fokus på i det efterfølgende afsnit.

Læreren, undervisningen og lektien

Når en lærer skal skabe god og effektiv undervisning, herunder gode og effektive lektieformer, skabe motivation for lektieopgaverne, lektiedifferentiere, udvikle et givtigt forældresamarbejde omkring lektier etc., skal han mestre nogle personlige kvaliteter som underviser. I ønsket om at forstå hvilke kvaliteter læreren behøver for at blive en god og effektiv i underviser, anskueliggøres i det følgende afsnit nyere dansk forskning om lærerautenticitet, og lærerkompetence. Af pladsmæssige årsager præsenteres kun dele af undersøgelserne og undersøgelsesresultaterne.

Autenticitet

Lektier som en del af undervisningen anskues (i den offentlige debat og i gængs forskning og teori) grundlæggende ud fra antagelsen om, at lektier drejer sig om lærerens forhold til indholdet i undervisningen. Dvs. at lærerens anvendelse af lektier i undervisningen (og succes med dette) bygger på de kvaliteter, læreren har, når det drejer sig om at vælge indholdet af lektien, forme lektieformen og struktureringen af heraf. Men effektiv og god undervisning bygger ligeledes på det relationelle for-

hold mellem lærer og elever i og omkring undervisningen (Laursen 2006). God undervisning handler med andre ord også om lærerens personlige kvaliteter og sociale kompetencer.

Laursen (Laursen 2004) fandt gennem observation af 30 dygtige¹⁵ danske læreres undervisning, samt efterfølgende interview af disse, frem til en række fællestræk (kvaliteter) hos lærerne. Fælles-trækkene kan betragtes som kvaliteter ved og indikatorer på god undervisning, og læreren der magter disse, kan anses som en god og effektiv underviser eller en autentisk lærer. (Laursen 2004). De syv fællestræk er: Læreren har en personlig intention med undervisningen (han vil noget, der så at sige rækker ud over selve undervisningen), læreren inkarnerer sit budskab (han vil eleverne noget og viser det helhjertet gennem engagement og involvering). Læreren arbejder i en gunstig ramme (og er med til at skabe de rammer som han gerne vil have), læreren viser respekt for eleverne som medmennesker (anerkender eleverne som frie og selvstændige mennesker og lytter til eleverne), læreren samarbejder godt og intensivt med kollegaerne, læreren kan, til en vis grad, hvad han vil (han er desuden opmærksom på sammenhængen mellem personlige intentioner og evnen til at udfolde dem og vil gerne lære nyt for at realiserer disse intentioner). Afslutningsvis viser undersøgelsen, at effektive og dygtige lærere er opmærksomme på, at professionelle kompetencer kan læres, og derfor påtager sig ansvaret for denne udvikling og læring.

At en lærer er autentisk eller ægte i sit udtryk betyder således, at personen eller det personlige har stor betydning for undervisningen og undervisningens effekt. Men det er vigtigt at bemærke, at det ikke er lærerens personlighed der er altafgørende, men i stedet hvordan læreren anvender sin personlighed professionelt i undervisningen. Autenticitet kan med andre ord læres.

Afgørende lærerkompetencer

Nordenbo (Nordenbo m.fl. 2008) forsøger igennem et systematisk review (1998-2008) at svare på spørgsmålet: *"Hvilke dimensioner af det pædagogiske personales manifesterede kompetencer i førskolen og skolen kan gennem effektstudier påvises at bidrage til læring hos børn og unge?"*

¹⁵ "Undersøgelsen bygger på observation og interview af 30 folkeskolelærere, som alle er blevet udpeget (som kompetente lærere) af seminarielærere, konsulenter, skoleledere og andre folk der professionelt kender mange lærere. Kriteriet for udvælgelsen: *"Jeg havde bedt dem pege på lærere med stærke og modne personligheder og med et højt niveau af personlig kompetencer.."* (Laursen 2006:74). Lærerne var forskellige med hensyn til alder, køn, temperament, undervisningsstil etc.).

Med baggrund i 70 internationale undersøgelser kommer forskerne frem til tre afgørende kompetencer hos læreren, der har afgørende betydning på effekten af elevens læring:

- 1) Relationskompetence
- 2) Ledelseskompetence
- 3) Didaktisk kompetence

Relationskompetence

Lærerens evne til at indgå i positive relationer med eleverne har stor betydning for elevernes læring. De positive relationer støtter og motiverer eleverne således, at eleven lærer mere. Samtidig lærer læreren (gennem disse positive relationer) eleven bedre at kende og kan derfor forme en undervisning, hvor eleven bliver mere motiveret og i højere grad kan arbejde autonomt. Lærerens forhold til eleverne bør være præget af respekt, tolerance, empati og interesse, og synet på eleverne bør være præget af, at alle har et potentiale for at lære samt en respekt for den enkelte elevs særlige måde at lære på. Relationskompetencen, som her antages som en af tre afgørende kompetencer hos læreren, der har afgørende betydning for effekten på elevens læring, kan i høj grad sammenlignes med Laursens (Laursens 2004) undersøgelsesresultat: at effektive undervisere helt grundlæggende behandler eleverne respektfuldt og har et åbent forhold til eleverne:

”De betragtede og behandlede eleverne primært som medmennesker og kun sekundært som børn og elever. De lyttede til deres argumenter, og de respekterede deres interesser og prioriteringer samtidig med at, de stod fast på, at de som lærere havde ansvaret og overblikket” (Laursen 2006).

Laursen (Laursen 2004) mener, at lærerens individuelle forhold til eleverne kræver at:

- *”Læreren er indstillet på det*
- *At læreren har erfaring og det overskud, der er nødvendigt for at lære hver enkelt elev at kende personligt og fagligt.*
- *At læreren praktiserer undervisningsformer, der lader eleverne udfolde sig, og ikke blot ”kører tavleundervisning”.*” (Laursen 2004:52)

Ledelseskompetence

Læreren bør have kompetencer til at lede det, der foregår i klassen. Eleverne skal føle, at der er regler, at disse er velbegrundede, retfærdige, og at eleverne har indflydelse på dem. Undervisningens dagsorden sættes af læreren, men eleverne skal have en vis indflydelse på undervisningens struktur og her igennem have mulighed for at vælge til og fra. Herudover peger Nordenbos (Nordenbo m.fl. 2008) undersøgelse på, at det har stor betydning for elevens læring, hvis læreren støtter elevernes læreproces ved en progression, der sikrer forbindelsen til det, eleverne tidligere har lært.

”Effektiv undervisning, der sikrer sammenhæng med tidligere lært stof, og hvor der er progression, fremmer elevernes læring. Det vil sige, at læreren fokuserer klassens opmærksomhed på de centrale dele af pensum, følger op på det lærte ved fx at gentage tidligere lært stof, giver hurtige og korrigerende feedback, samt gentagende gange fremhæve essentielle principper.” (Nordenbo m.fl. 2008:66)

Nordenbos ledelseskompetence kan sammenlignes med Meyer (2005, 2006), der jo tidligere nævnt udpeger undervisningens *”indholdsmæssige klarhed”* som et kendetegn ved god undervisning. Indholdsmæssig klarhed er ifølge Meyer (Meyer 2005) netop, at eleverne forstår undervisningens hensigt, og at der er sammenhæng i det tematiske forløb og feedback på opgaver og resultater.

Didaktisk kompetence

Nordenbos undersøgelse (Nordenbo m.fl. 2008) viser, at et højt fagligt niveau hos læreren medfører øget elevlæring. Samtidig skal læreren være rustet til at kunne sætte klare mål for undervisningen, herunder for de enkelte lektioner og for de overordnede forløb; denne målfastsættelse resulterer i hensigtsmæssige læreprocesser. Her kan Nordenbos resultater igen bekræftes i Meyers forskning (Meyer 2006), som endda uddyber dette felt, idet Meyer fastslår, at mål, indhold og metoder skal være afstemt med hinanden. (Meyer 2006:58).

”Lærerens hånddelag består altså for det første i at vælge den rigtige metode for et bestemt indhold med henblik på et bestemt mål; for det andet i ikke at betragte indholdet som noget en gang givet, men at udnytte dets potentiale fuldt ud gennem valgte metodiske fremgangsmåder; og for det tredje i at gøre målene interessante og opnåelige for eleverne ved hjælp af kloge indholds- og metodebeslutninger – men også at revidere målene, hvis undervisningen tager et andet forløb end oprindeligt planlagt.” (Meyer 2006:59)

Tværfaglig undervisning og metodemangfoldighed er ligeledes med til at fremme elevens læring:

”Beherskelse og brug af forskellige undervisningsmetoder og materialer samt en kognitiv, konnektionistisk tilgang til undervisningen øger ligeledes elevlæring.” (Nordenbo m.fl. 2008:66)

Kort kritik af den almindidaktiske teori

Afhandlingens almindidaktiske analyse tager udgangspunkt i et bredt didaktiksyn med afsæt i tysk og dansk almindidaktik, og herunder en forståelse af hvad god undervisning er, og hvilke kriterier god undervisning bygger på. Meyers (Meyer 2005, 2006) forståelse af god undervisning er et resultat af en række empiriske forskningsprojekter, bearbejdede sammenfatninger af andre forskeres resultater og en del normative antagelser. Det er vigtigt at bemærke, at Meyers teori ikke kan betragtes som ”generel gyldig sikker viden” i forhold til, hvad der kan betragtes som god undervisning men snarere en velbegrundet antagelse om, hvad god undervisning er i en bestemt kontekst. Afhandlingens analyseresultater kunne have været anderledes, hvis udgangspunktet havde været andre almindidaktiske teorier.

Delkonklusion

Lektier betragtes i den almindidaktiske analyse som en undervisnings- og læringsform, hvor undervisningens øvrige undervisningstrin, samt lærerens relationelle forhold til eleverne og autenticitet i undervisningen, har gældende indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet. Lærerens overordnede opgave er, i denne optik med udgangspunkt i fagets overordnede mål og formål samt egne undervisningsmål og dannelsesmål, at tilrettelægge elevens lektiearbejde, med henblik på at fremme disse mål.

Analysen viser, at undervisningens mange komponenter og processer (herunder undervisningens indhold, undervisningsmetode og metodemangfoldighed, indholdsmæssig klarhed, differentiering, intelligent træning mm) alle har indflydelse på undervisningens kvalitet og effekt. Når lektier betragtes som et undervisningstrin og dermed en del af didaktikkens genstandsfelt, er det lærerens opgave at tænke anvendelsen af lektier ind i disse komponenter og processer.

Den almindidaktiske analyse viser 8 områder, der kan bidrage til lærerens refleksion og udvikling af anvendelse af lektier i undervisningen:

- 1) Ud fra en almindelig didaktisk betragtning kan det ikke forsvares, at læreren tilrettelægger elevens lektiearbejde således, at det er nødvendigt, at forældrene hjælper eleven med lektiearbejdet, for at eleven kan udføre lektien. Det er læreren og ikke forældrene, der er skal undervise. Hvis skolen og læreren pålægger forældrene ansvaret for, at eleven får lavet sit lektiearbejde, kan dette skabe social ulighed i samfundet. Derimod skal læreren opbygge en lektiekultur, der med udgangspunkt i lærer- og forældre støtte opbygger elevens selvopfattelse i og omkring skolen og bidrager til, at eleverne får en positiv indstilling til skolen.
- 2) Lektiearbejdet bidrager i sin traditionelle form ikke til at eleven udvikler sig til at blive et myndigt individ, der har kompetence og lyst til at indgå som fuldgyldigt medlem i et demokratisk fællesskab.
- 3) Læreren skal variere sine lektieformer og variere det faglige indhold i lektien (Metodemangfoldighed).
- 4) Eleven skal kunne se en sammenhæng mellem det faglige stof og den arbejdsproces, der foregår i klassen og de lektier, eleven efterfølgende skal lave (Indholdsmæssig klarhed)
Lektiearbejdet skal tilrettelægges således, at eleven kan se en sammenhæng mellem det, han skal lave (lektieform og lektiens indhold), og noget andet. Det ”andet” kan være subjektivt plausible problemstillinger (noget uforståeligt som eleven føler har betydning for ham) eller viden, som eleven tidligere har erfaret i undervisningen. Kan eleven se en sådan sammenhæng, vil lektiearbejdet i højere grad virke meningsfuldt og dermed motiverende for eleven.
- 5) Læreren skal differentiere lektierne således, at lektien er interessant, motiverende og giver den enkelte elev lyst til at lære.
- 6) Læreren skal udvikle elevens træningskompetence således, at eleven ved hvordan, han skal træne et fagligt stof i en træningslektie, så stoffet læres (Intelligent træning).
- 7) Læreren skal give respons/feedback på elevens lektiearbejde.
- 8) Læreren autenticitet, hans relationelle kompetencer og evne til at udvikle en positiv læringskultur i klassen har ifølge analysen afgørende indflydelse på elevens læring. I denne optik skal læreren i sit didaktiske arbejde reflektere over hvilke dele af hans autenticitet, sociale kompetencer og ledelseskompetencer, der har indflydelse på elevens læring i lektiearbejdet.

Når lektier betragtes igennem en almindelig didaktisk analyse, synes læreren anvendelse af lektier i undervisningen således at blive mere komplekst. Didaktikkens mange spørgsmål åbner op for mange

uafklarede og sammensatte elementer af undervisningen, der har indflydelse på lektiens faglige og personlige effekt. Resultaterne fra den udenlandske forskning er i denne optik ikke brugbar som evidens for hvilke kriterier, der har positiv eller negativ effekt på elevens udbytte af lektier men må anskues som en viden, der kan bruges i lærerens samlede refleksion over de elementer, der har indflydelse på undervisningen og elevens læring.

Kap 4

Lektieundersøgelsen og den kvalitative interviewundersøgelse som metodeform

Lektieundersøgelsens tre mål

Lektieundersøgelsen tager udgangspunkt i et overordnet mål og to delmål. Undersøgelsens overordnede empiriske mål er at indsamle information om lærerens begrundelser for brug af lektier samt lærerens erfaring med brug af lektier. Denne viden skal være med til at nuancere debatten om lektier i den danske folkeskole, herunder om lektier har de ønskede personlige og faglige effekter, og om lærerens anvendelse af lektier i den forbindelse bør overvejes og evt. ændres. Lektieundersøgelsens ene delmål er at afklare, hvorfor danske lærere anvender lektier som en del af deres undervisning. Her belyses med andre ord lærerens formål med deres brug af lektier. Lektieundersøgelsens andet delmål er at afklare, hvorledes danske folkeskolelærere anvender lektier som en del af undervisningen, og herunder hvilke erfaringer de har med brugen af lektier. Der fokuseres specielt på de lektieformer, lærerne anvender, lærerens erfaringer med differentiering af lektier og lærerens erfaring med forældrenes involvering i elevens lektiearbejde.

Det kvalitative semistrukturerede interview - styrker og svagheder

Interviewformen, som anvendes i lektieundersøgelsen, er kvalitativ eksplorativ og semistruktureret. Temaerne er med andre ord fastlagte, mens spørgsmålene er åbne for individuelle formuleringer, ændringer og nuanceringer undervejs. Interviewspørgsmålenes rækkefølge kan ændres undervejs i interviewet, og det har derfor været muligt at være åben overfor interviewpersonernes holdninger og erfaringer og netop ”forfølge” disse i håbet om at frembringe en mere nuanceret forståelse af problematikken omkring lektier. Dog gennemførtes interviewene ud fra en interviewguide, som kan betragtes som en skabelon for interviewet, således at forstå, at alle interviewpersonerne blev adspurgte alle spørgsmål.¹⁶

Interviews har mange styrker men også en del svagheder. Som udgangspunkt genereres der viden ud fra de sammenhænge, hvori interviewpersonen agerer, og det er netop dennes indsigt, opfattelse

¹⁶ Se bilag 1: lektieundersøgelsens interviewguide.

og sprogliggørelse af egen handling, der har fundamental værdi. Med forskerens efterfølgende fortolkning af interviewpersonens egen fortolkede og sprogliggjorte virkelighed opstår der en dobbeltfortolkning. Denne bliver af nogle kritikere (specielt forskningsverdenen, der har en mere positivistisk tilgang til forskningen) betragtet som uvidenskabelig, da interviewets opnåede resultater ofte kan være svære at efterprøve og dermed verificeres kvantitativt, og interviewets resultater (som nævnt ovenfor) er kontekstbetinget og således en integreret del af fortolkningen.

Kvale (1997) og Dahler-Larsen (Dahler-Larsen) hævder at der i vores kultur er vedtagne kernebegreber om videnskab, og at disse også gælder for det kvalitative interview. Når der skal produceres ny viden er hovedkriteriet, at denne viden skal være opnået systematisk og metodologisk.

Med udgangspunkt i Kvalets (Kvale) og Dahler-Larsens (Dahler-Larsen) teori om kvalitativ forskning tilstræbes der i lektieundersøgelsen flere kvalitetskriterier, der kan fordre validitet og objektivitet.

- Validitetskriterier – redegørelse og diskussion
- Replikation – reliabilitet - og kommunikationskriterier

Replikationskriteriet: Data er valide, hvis de kan reproducere, når en anden forsker undersøger det samme. I praksis (og i lektieundersøgelsen) synes dette urealistisk, da virkeligheden ændrer sig som følge af en interviewundersøgelse og udgangspunktet for en anden forsker altid vil være en anden. Forskeren ændrer sig også i løbet af interviewet, så en ny undersøgelse foretaget af samme forsker vil ej heller give eksakt samme resultat. Men metodikken og produktionen af data skal dog være så pålidelig, at undersøgelsen (metodologisk set) i princippet kunne udføres af en anden forsker: Reliabilitetskriteriet. Dette kriterium er fulgt i ”lektieundersøgelsen”, hvor grundlæggende teori, interviewguide, måden hvorpå meningskondensering og meningskategorisering er udarbejdet m.m. er tilgængeligt og i princippet kan bruges og efterprøves af en anden forsker.

Dahler-Larsens (Dahler-Larsen) forståelse af undersøgelsesformens ”håndværksmæssige validitet” supplerer Kvalets (Kvale) reliabilitetskriterium, idet Dahler-Larsen vægter, at forskeren i forskningsprocessen løbende bør videreudvikle og forbedre metoden. At forskeren i processen altid bør stille kritiske spørgsmål til metoden og begrebsliggøre og nuancere metoden i forhold til feltet. Metoden synes i dette lys hermeneutisk inspireret. Den håndværksmæssige validitet er således afhængig af forskerens kommunikation og dialog, og han bør i denne optik løbende efterprøve, hvorvidt

undersøgelsesmetoden kan holde til en ”efterprøvende dialog” med andre forskere. Jeg har undervejs, i arbejdet omkring lektieundersøgelsen, drøftet undersøgelsesmetodikken og undersøgelsesresultaterne med en anden forsker (Helle Bjerresgaard/CU - Sønderjylland) samt med min specialevejleder (Per Fibæk Laursen/DPU). Disse drøftelser har bidraget til korrektioner og ændringer i bl.a. interviewdesign, analyse og fortolkningsmetodikken. Herudover har jeg indledningsvis (i foråret 2007) foretaget en pilotundersøgelse, hvor forskningsmetoden og teori omkring denne blev diskuteret (med min vejleder Bent B. Andresen/DPU) og analyseret, og hvor interviewguide samt design blev afprøvet i et enkelt interview med en lærer. Efter dette pilotinterview efterprøvedes og diskuteredes mine tolkninger af interviewpersonens udsagn med interviewpersonen. Dette med henblik på at belyse hvorvidt mine tolkninger var betydningsdækkende.

Dahler-Larsens (Dahler-Larsen) mener, at denne efterprøvende dialog (med andre forskere, informanter eller med fagfolk), også kaldet ”kommunikativ validitet”, er et væsentligt validitetskriterium i en interviewundersøgelse.

Andre kriterier

Yderligere skal der næves tre kriterier, der er blevet overvejet i forbindelse med opbygningen og gennemførelsen af lektieundersøgelsen:

- 1) Transparentkriteriet: At undersøgelsesmetodikken lægges eksplicit frem, så andre har mulighed for at se, hvad der foregår og har foregået i undersøgelsen. Dette kriterium hænger selvfølgelig sammen med ovennævnte håndværksmæssige validitet.
- 2) Det heuristiske kriterium: At målet med undersøgelsen er, at den fører frem til ny viden, indsigt og perspektiv.
- 3) Den pragmatiske validitet: At der er mulighed for, at undersøgelsesresultaterne kan medføre forandringer i ”den virkelige verden”.

Analysemetoder i lektieundersøgelsen

Grundlæggende kan lektieundersøgelsens analysestruktur beskrives således: Interviewpersonen (læreren) beskriver dennes livsverden (formål og erfaringer med lektier) og opdager nye vidensområder i løbet af interviewet. Forskeren (undertegnede) kondenserer interviewpersonens udsagn og sender det tilbage til interviewpersonen, som revurderer og reflekterer over egne udsagn og beskri-

ver livsverdenen på ny. Dette gentages indtil der kun er en mulig tolkning tilbage. Herefter transskriberes de bandede interviews, udsagnene kondenseres, kategoriseres og der udarbejdes et display og matrice.

Lektieundersøgelsens analysestruktur tager udgangspunkt i Kvaales (Kvale) og Dahler-Larsens (Dahler-Larsen) analysemetoder, hvilket der herefter kort redegøres for:

Alle de fremkomne data i en interviewundersøgelse er i princippet af subjektiv herkomst, og man må som forsker have for øje, at iagttagelsessituationen (herunder forskeren som iagttagere, dennes personlighed og orientering) har stor indflydelse på de fremkomne udsagn og resultater. Forskeren må derfor erkende sit "subjektive" udgangspunkt, herunder hans institutionelle, kulturelle og uddannelsespolitiske orientering. Specielt i analyse og fortolkningsfasen har jeg derfor være kritisk orienteret overfor eget udgangspunkt (pædagogisk og dannelsesmæssigt), ståsted (politisk og uddannelsespolitisk) og min forforståelse (viden, indsigt og egne erfaringer på fagområdet omkring lektier).

Transskription af interviewene

De bandede interviews¹⁷ er transskriberet ord for ord, og hvert transskriberet interview fylder ca. 15 A4 sider. I et enkelt tilfælde var der tvivl om en interviewpersons udsagn (pga. båndets ringe kvalitet); her blev jeg efterfølgende nødt til at kontakte interviewpersonen for at erhverve en nuancering.

Bouding af data

Når den transskriberede interviewtekst skal gengives i en grafisk eller tabelmæssig form (en matrice), er det nødvendigt bounde (afgrænse) sine data på en systematisk måde. Uden denne afgrænsning og definering af et perspektiv vil analysen ifølge Dahler-Larsens (Dahler-Larsen) blive formløs og dermed værdiløs.

Under udarbejdelsen af displayene og matricerne i lektieundersøgelsen er følgende regler blevet fulgt: 1) Autencitetsreglen, hvilket betyder at displayet grundlæggende hviler på interviewtekstens oprindelige form (Interviewene er båndet og derefter transskriberet). Dog er enkelte meningsforstyrrende vendinger og ord tilrettet således, at læseren ikke forstyrres under læsningen. 2) Inklusions-

¹⁷ Se bilag 2: "Et transskriberede interview"

reglen: Alle data, der er fremkommet igennem interviewene, er kategoriseret, ingen udsagn er blevet udeladt. Atypiske data (anomalier) er ligeledes taget med i betragtningen af analysen og fortolkningen; dog er disse data ikke kategoriseret i displayene. 3) Displayene og matricerne skal være overskuelige (transparente) og sorteringen må ikke opleves som tilfældig.

Displays, meningskategorisering og matrice

Lærernes udsagn blev inddelt i 9 displays¹⁸, der samlet dækker de adspurgte områder:

(a) Lærers formål med anvendelsen af lektier i undervisningen, (b) lektieformer, (c) lektier og lektieformer læreren har erfaring med giver eleven et fagligt eller personligt udbytte, (d) lærers erfaring med lektiers negative indflydelse på elevens faglige og personlige udvikling, (e) lærers brug af lektieformer på forskellige klassetrin og lærers forventning til elevens lektiefærdigheder, (f) lærers differentiering af lektier, (g) lærers erfaring med forældreinvolvering, forældresamarbejde og lektier, (h) lærers erfaring med elevtyper der fagligt set får meget eller lidt ud af lektier, (i) lærers erfaring med elevens tidsforbrug på lektier. Ud fra de 9 displays er der blevet udarbejdet 7 matricer og en kondenseret opsummering af displayet: *"Lærers brug af lektieformer på forskellige klassetrin og lærers forventning til elevens lektiefærdigheder"* samt en gengivelse af kerneområder fra displayet: *"Lærers erfaringer med elevens tidsforbrug på lektier"*. Hver matrice rummer en hovedkategori og en række meningskategorier.

Meningskategorierne er dannet på baggrund af lærernes udsagn, dog med undtagelse af kategorierne under hovedkategorien: "Lektieformer", der er skabt ud fra gængs teori (se evt. kap 3) i samspil med lærernes udsagn.

Displayet med lærernes udsagn om deres erfaring med elevens tidsforbrug på lektier kunne ikke omsættes i en matrice. Spørgsmålene (som i interviewguiden var formuleret for løse) gav anledning til mange forskelligartede svar. Hvis dette spørgsmål skulle kunne give et billede af, hvor mange minutter, læreren mener, at eleven hver dag skal arbejde med lektier inden for et specielt fag, skulle der have været foretaget en trianguleringsundersøgelse, og her ville en spørgeskemaundersøgelse være at foretrække. Der er af tidsmæssige årsager ikke foretaget en sådan triangulering.

¹⁸ Se bilag 3: Display om lærers formål med anvendelse af lektier i undervisningen og meningskategorier.

De 9 hovedkategorier og mange meningskategorier ses herunder (Oversigt 1). Illustrationen skal læses således: Hver af de vestre kasser rummer en hovedkategori og i kassen til venstre ses meningskategorierne.

Oversigt 1

Hovedkategori	Meningskategori
Lektier og lektieformer, som læreren har erfaring med giver eleven et fagligt eller personligt udbytte.	Skriftlige trænings- og repetitionsopgaver.
	Læsetræning.
	Mundtlig træning.
	Lektier som procesorienteret arbejde, hvor der gives løbende evaluering.
	Læreren giver anerkendende respons/feedback på elevens lektiearbejde.
Lærerens formål med anvendelsen af lektier i undervisningen	At eleven kan træne og repetere færdigheder.
	At læreren kan nå curriculum.
	At udvikle elevens arbejdsvaner og arbejdsmoral.
	At involvere forældrene i barnets skolearbejde.
	At give eleven mulighed for fordybelse og ro.
	At tilfredsstille forældrene.
	At læreren bruger lektien til evaluering
Lærerens erfaring med lektiers negative indflydelse på bestemte elevers faglige og personlige udvikling.	Lektier kan udvikle en negativ holdning til faget og skolen hos bestemte elever.
	Lektier kan gøre bestemte elever kede af det og opgivende.
	Lektier kan bidrage til at elever pjækker.
	For svære lektier kan bidrage til, at forældre hjælper eleven og forklarer eleven forkerte arbejdsmetoder.

Lærerens brug af lektieformer på de forskellige klassetrin og lærerens forventning til elevens lektiefærdigheder.	Træningslektier
	Forberedelseslektier
	Udbygningslektier
	Integrerede lektier
	Færdiggørelseslektier
Lærerens brug af lektieformer på de forskellige klassetrin og lærerens forventning til elevens lektiefærdigheder	Fem punkter som giver et generelt billede af lærernes udsagn.
Lærerens differentiering af lektier	Differentiering via øgning eller reducere af lektiemængden for bestemte elever eller elevgrupper.
	Differentiering via øgning eller reducere af lektiens sværhedsgrad for bestemte elever eller elevgrupper.
	Differentiering via brug af helt andre lektieopgaver til bestemte elever.
	Specielle hjælperedskaber til bestemte elever
	Frivillige lektieopgaver på lærerens opfordring. Læreren forventer dog at eleven arbejder med dem.
	Aftaler med forældrene om at forældrene hjælper barnet med lektien
Lærerens erfaring med forældreinvolvering, forældresamarbejde og lektier.	Forældrene tager et ansvar, støtter op om og kontrollerer om lektierne bliver lavet.
	Forældrene er i stand til at skabe et egnet læringsmiljø i hjemmet, støtter eleven i lektiearbejdet, og støtter eleven med at udarbejde lektievaner.
	Forældrene er fagligt stærke og er derfor i stand til at hjælpe eleven med svære opgaver.

	ver.
	Skolen og læreren er informativ og dygtig til at involvere forældrene i elevens lektier og forældrene vil gerne samarbejde.
	Forældrene og læreren er i stand til at skabe en lektiekultur, hvor eleven føler at lektierne ikke laves for forældrene og lærerens skyld, men for elevens egen skyld.
Lærerens erfaring med elever der får meget eller lidt ud af lektier.	Skema der viser elevtyper der fagligt set får meget ud af lektiearbejdet.
	Skema der viser elevtyper der fagligt set får lidt ud af lektiearbejdet.
Lærerens erfaring med elevens tidsforbrug på lektier.	Sammenfatning.

Valg og antal af informanter

Da formålet med lektieundersøgelsen er at producere viden om danske folkeskolelæreres anvendelse og begrundelse lektier i undervisningen, bør antallet af interviewpersoner gøre det muligt at sammenligne og lave generaliseringer om dette. Følgende kriterier er her blevet anvendt:

- 1) Interviewpersonerne skal samlet dække (undervise) folkeskolens 9 klasser. Hovedparten af interviewpersonerne underviser på flere klassetrin og i flere afdelingstrin. (Indskolingstrinnet: 1.- 3. klasse og mellemtrinnet: 4.- 6. klasse eller i udskolingstrinnet: 7. – 9. klasse.).
- 2) Interviewpersonerne skal være lærere på en af to typer skoler: en stor 4 til 5 sporet skole eller en mindre 1 til 2 sporet, samt en skole der er placeret et belastet område eller i et socialt set ikke belastet område.
- 3) Interviewpersonerne skal være af blandet køn og alder. Desuden skal der i gruppen af interviewpersoner både være erfarne og uerfarne lærere. (Uerfaren er lig med en lærer, der har været lærere i under 3 år).

Ud fra ovenstående kriterier kontaktede jeg to skoler i området omkring Kolding og fik herigennem kontakt til de udvalgte interviewpersoner.

Kvale (Kvale 1997) mener, at forskere, der arbejder med kvalitative interviews, ofte bruger for mange interviewpersoner, og at dette går ud over kvaliteten. En guideline er ifølge Kvale (Kvale 1997) 15 plus minus 10 interviewpersoner. Ud fra denne begrundelse, samt begrundelserne (kriterierne) under punkt 1) og 2) har jeg valgt at interviewe 8 lærere (5 kvindelige lærere og 3 mandlige lærere, hvoraf den yngste Niels Jørgen er 26 år og den ældste Anne Mette er 60 år).

Etik

En interviewundersøgelse indbefatter en række etiske overvejelser. Grundlæggende bør forskeren overveje, hvad og hvem undersøgelsens tema gavner. Som udgangspunkt er det min primære etiske tese, at danske folkeskoleelever bliver lærer mere, hvis læreren bliver mere bevidst om anvendelse af lektier. Jeg håber således, at undersøgelsen kan være med til at nuancere og sætte fokus på debatten omkring lektier, og at denne debat, med tid, vil kunne ændre undervisningspraksis i en retning, der gavner elevernes personlige og faglige udvikling, og lærerens professionalisme og anseelse.

Interviewpersonerne har krav på, at forskeren gør sig nogle etiske overvejelser i forhold til den information, forskeren indhenter igennem interviewpersonerne udsagn.

Følgende procedure og etiske principper er derfor anvendt i lektieundersøgelsen:

- 1) Før hvert interview har jeg gennem samtale sammen med interviewpersonerne drøftet eventuelle risici ved at deltage i interviewet; at en dybdegående samtale omkring lektier (som en del af undervisningen) kan udvikle en hvis følelse af utilstrækkelighed hos læreren, at læreren måske ikke føler, at han gør sit job godt nok. Samtidig drøftedes de positive konsekvenser, som interviewpersonens refleksivitet omkring temaet kunne bibringe interviewpersonen.
- 2) Interviewpersonerne har modtaget et brev, hvori jeg som forsker forsikrer deres fortrolighed, hvilket vil sige, at private data, der kan identificere interviewpersonerne, ikke bliver rapporteret, og at deres navne og skolenavn bliver anonymiseret.

Lektieundersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted

Det kvalitative semistrukturerede interview er en forskningstype der kan åbne op for informantens perspektiv, herunder viden, oplevelser, holdninger og vurderinger samt kontekst, der vedrører undersøgelsens problemstillinger og afhandlingens overordnede problemstillinger.

Forskningstypen kan med andre ord være med til at åbne op for de sammenhænge og betydninger, der er centrale for spørgsmålet om lærerens brug og erfaringer med lektier i den danske folkeskole.

Videnskabsteoretisk opbygges forskningsmetoden, som den er grebet an i denne undersøgelse og afhandling, på en (a) fænomenologisk, (b) social konstruktivistisk og (c) hermeneutisk tilgang. I de følgende tre afsnit gøres der kort rede for denne positionering:

- 1) En fænomenologisk tilgang fokuserer på subjektets (de interviewede læreres) oplevelse i verden og subjektets egne perspektiver og beskrivelser af denne verden og disse oplevelser. Dvs. den viden, læreren ligger inde med, anskues som gyldig viden, men det er forskerens (undertegnede) opgave igennem en teoretisk og erfaringsmæssig viden om verden og de fænomener der ønskes undersøgt, at være med til at kompleksreducere undersøgelsesfeltet. Denne kompleksreduktion kan hjælpe interviewet ind til sagens kerne (lærerens anvendelse af lektier) og lærerens oplevelse og erfaring med dette (essensen).

Forskeren bør ud fra en fænomenologisk tilgang ligeledes have for øje, at han skal (for at nå ind til essensen i interviewpersonen) indleve sig i informantens meningsunivers og meningshorisont (herunder sociale, kulturelle, symbolske og emotionelle aspekter) for derefter at kunne "sætte parentes" om dette univers og dermed opnå en nødvendig objektivitet i udforskningen (Kvale 1997 s. 62-63).

- 2) Subjektets erkendelses- og læringsprocesser foregår i den enkeltes bevidsthed men er samtidig koblet til og afhængig af kommunikation med andre mennesker. Viden og mening skal findes i subjektets sociale relationer og i fælles sociale meningssammenhænge, snarere end i det enkelte menneskes kognitive system. Sproget og dialogen er fra dette syn helt afgørende. Mening og viden skabes gennem meningsskabende dialog (fx i en interviewsituation) og kan således ikke betragtes som en fast viden (en essens) og mening men snarere som en situationel og kontekstafhængig. Interviewudsagnene, som ligger til grund for denne undersøgelse, bliver hermed et øjebliksbillede af den mening, jeg som forsker og de interviewede lærere sammen skaber. Og det er således interviewets mål at skabe et overblik over de strukturer (diskurser), der har indflydelse på interviewpersonen. Denne tilgang betragtes som konstruktivistisk.

- 3) Hermeneutik drejer sig om fortolkning af samtale, handling og tekst. I lektieundersøgelsens kvalitative interview samtaler jeg med interviewpersonernes om deres livsverden (deres erfaringer med lektier) og fortolker løbende (under interviewet) samt efter interviewet deres udsagn. Fortolkningen tager således helt grundlæggende udgangspunkt i sproget, og det kan ud fra en hermeneutisk optik betragtes som det universelle medie. Formålet med tolkningen er at nå frem til en gyldig og almen forståelse af det, interviewpersonen siger og mener. Under interviewet gøres dette ved gentagne gange at spørge ind til en sag (fortolke interviewpersonens udsagn for derefter at spørge ind til sagen). Efter interviewet analyseres og fortolkes den transskriberede tekst. Fortolkningen tager udgangspunkt i en fænomenologisk og konstruktivistisk tilgang således, at den på den side belyser lærernes personlige intentioner og erfaringer med lektiearbejdet (fænomenologisk tilgang) og på den anden side belyser de diskurser, der ligger til grund for lærerens dispositioner (Fx forældre forventninger, lovkrav etc.). Denne belysning tager udgangspunkt i en konstruktivistisk forståelse.

Metodekritik – forforståelse og fortolkningen

Min fortolkning under og efter interviewsamtalerne med de adspurgte lærere vanskeliggøres ved, at jeg er en del af den historiske kontekst og således tager afsæt i en nutidig og eksisterende forståelse af lektier. Samtidig agerer jeg i princippet forsker og ”undersøgelsesfelt”, da jeg til daglig er lærer. Min lærerprofessionalisme og lærerpersonlighed tager således del i min forforståelse, hvilket kan hindre åbenhed overfor nye og uventede udsagn. Dette forhold kan resultere i en mulig risiko for at danne konklusioner på baggrund af egne fordomme og ønsker. Omvendt giver et indblik i undervisningens og lærerens problematikker også en mulighed for at spørge empatisk ind til temaernes nuancer og dybde.

Kap 5

Lektieundersøgelsen - resultater og analyse

Lektieundersøgelsens resultater og analyse fremstilles her igennem 7 matricer, en kondenseret opsummering og en samlet gengivelse. Matricerne (1 – 7) bliver gennemgået i nedenstående rækkefølge. Undervejs opsummeres og diskuteres og analyseres resultaterne i forhold til udvalgt teori.

1) Lærerens formål med anvendelsen af lektier i undervisningen, 2) lektieformer, 3) lektier og lektieformer læreren har erfaring med giver eleven et fagligt eller personligt udbytte, 4) lærerens erfaring med lektiers negative indflydelse på elevens faglige og personlige udvikling, 5) lærerens brug af lektieformer på forskellige klassetrin og lærerens forventning til elevens lektiefærdigheder, (kondenseret opsummering), 6) lærerens differentiering af lektier, 7) lærerens erfaring med forældreinvolvering, forældresamarbejde og lektier, 8) lærerens erfaring med elevtyper der fagligt set får meget eller lidt ud af lektier, 9) lærerens erfaring med elevens tidsforbrug på lektier.

Lærerens formål med anvendelse af lektier i undervisningen

”Det er ikke noget jeg i en eneste gang i min tid som lærer har snakket med nogle om.....” (Kamma)

I håb om at belyse mange vinkler af lærerens formål med anvendelse af lektier i undervisningen, blev interviewspørgsmålet formuleret så åbent som muligt: ”Hvad er formålet med at anvende lektier i undervisningen?”

Interviewsvarene er kategoriseret i 7 meningskategorier.

Matrice 1: Danske læreres udsagn om deres formål med anvendelse af lektier i undervisningen

Meningskatego- ri	At eleven træner og repeterer færdigheder	At læreren kan nå curri- culum.	At udvikle elevens arbejdsvaner og arbejds- moral	At involve- rer forældre- ne i barnets skolearbejde.	At give ele- ven mulig- hed for for- dybelse og ro.	At tilfreds- stille foræl- drene	At læreren kan bruge lektien til evaluering
Lærer 1	X	X	X				
Lærer 2	X	X	X		X		
Lærer 3	X	X	X	X			X
Lærer 4	X	X		X	X		
Lærer 5	X				X		
Lærer 6		X		X		X	
Lærer 7	X	X	X	X			
Lærer 8	X	X	X			X	

Som det fremgår af ovenstående design, mener 7 af de 8 lærere at et formål med lektier er at træne og repetere elevens færdigheder:

”Primært er formålet at eleven kan træne et stof, få flere gentagelser end det tidsmæssigt er muligt på skolen.” (Finn)

Niels Jørgen, som er matematiklærer, udtrykker det således:

”Det, jeg bruger lektier til, er at sørge for, at tingene ikke går tabt. Når eleverne har haft et forløb i matematik, og vi starter på noget nyt, så lægger eleverne det fuldstændigt væk og glemmer det, hvis de ikke bruger det. Så når eleverne har det friskt i hukommelsen, eller rettere når det efter en uge er lige ved at forsvinde igen, så tager vi en ugerregning, hvor der er passende træningsopgaver.” (Niels Jørgen).

Lærerne i undersøgelsen mener således, at en del faglige områder skal trænes og repeteres som lektier, hvis eleven skal tilegne sig stoffet og ikke glemme det igen. Denne træning hæfter sig ifølge undersøgelsen til områder såsom dansk og sprog, grammatik, matematik/regningsarter og dansk/engelsk/tysk læsning. Træningen kunne sagtens foregå i skolen, men det er der ifølge flere af de adspurgte lærere ikke længere tid til:

”Eleven kan heller ikke nå at få den træning, som er nødvendig i skolen. Det kunne eleverne før i tiden, hvor der var et utal af dansktimer. Der sad vi og bøjede ordene i timerne, det har vi jo ikke tid til nu. Så det kan godt være nødvendigt at give eleverne nogle terpeopgaver.” (Anne Mette)

Formålet (at eleven træner og repeterer færdigheder) kan ses ud fra et kognitivt synspunkt (at eleven husker et stof ved at gentage/øve det) og ud fra et undervisningsmæssigt (didaktisk) synspunkt: at eleven ikke kan nå at træne disse færdigheder i skolen, hvis de faglige mål skal nås. Som det fremgår af matricen, svarer 7 ud af de 8 adspurgte lærere i denne forbindelse, at et formål med lektier er, at lektierne hjælper læreren med at nå curriculum.

6 af de 8 lærere mener, at lektier skal udvikle elevens arbejdsvaner og arbejdsmoral. Eleven skal lære at lave lektier, herunder lære at koordinere deres tid og tage et selvstændigt ansvar, lære at lektier er en del af skolearbejdet. Nogle lærere anvender af den grund lektier i undervisningen, bare for lektiernes skyld.

”Teamet omkring den klasse, jeg har nu, har været meget opmærksom på at give lektier for hver dag, nogen gange lektier for lektiernes skyld. Vi har en idé om, at det er vigtigt, at børnene lærer at læse lektier; ikke at de skal sidde i timevis, men at de ved, at hver dag når de kommer hjem, så er der noget, der skal op af tasken. Det, at de måske også kan vise forældrene, at det er det, vi laver... og forældrene kan tage del i det. Men også at børnene på sigt lærer, at lektier er en del af skoledagen. Så de ikke pludselig, når eleven kommer i 4. 5. 6. Klasse, skal til at lære at lave lektier. Så det har vi faktisk gjort siden første klasse.

A: Så I vil træne deres lektievaner?

”Ja, at læse lektier skal være en naturlig del af hverdagen. At det er nummer et, og så kan eleven lave noget andet bagefter” (Susanne)

Det er tydeligt, at Susanne betragter lektier som en arbejdsform, som hun som lærer (eller teamet) skal lære eleven, og at det er hendes ansvar som indskolingslærer at opøve disse kompetencer, så eleven magter dem på mellemtrinnet. Lektier anses som en direkte forlængelse af undervisningen og skal derfor betragtes som ”nummer et”, når eleven kommer hjem fra skole. Eleven er i denne optik derfor først færdig med skoledagen (og lærerens undervisning), når lektierne er overstået.

Halvdelen af lærerne mener at lektiers formål er at involvere forældrene i elevens skoleliv og skolearbejde. Der er flere underordnede mål med dette formål:

- 1) At synliggøre skolen og elevens arbejde, så forældrene ved, hvad der foregår i skolen. Dette fremmer ifølge de adspurgte lærere forståelsen og kommunikationen mellem skole og hjem samt forældrenes forståelse af barnets læring.
- 2) At forældrene kan hjælpe eleven med opgaver, hvor hjælp er nødvendig.

Birgit refererer her til en lektie (en ”læringsstilsrutsjebane”), som indeholder begge disse to mål:

”Et formål er også at få forældrene til at hjælpe...der er områder, hvor det er nødvendigt. I første klasse skal de fx lave en rutsjebane til læringsstile, til dette behøves forældrenes hjælp.” (Birgit)

Forældrene lærer igennem dette lektiearbejde om elevens læringsstil (om hvordan eleven nu lærer bedst), og deres involvering i lektiearbejdet er nødvendigt, da eleven ikke magter opgaven alene.

Et formål, som 3 af lærerne i undersøgelsen omtaler, er, at lektier giver eleven mulighed for at arbejde med skolearbejdet under andre rammer. Lærerne mener, at eleven derhjemme har tid og mulighed for at fordybe sig i stoffet og kan finde den fornødne ro, hvis det er det, eleven ønsker:

”...dem der virkelig gerne vil have ro, de ved, at når de er hjemme på værelset, kan de (eleven) slukke musikken og lukke døren ud til lillebror eller hunden og få den ro, de gerne vil have. Det er ikke altid muligt på en skole.” (Finn)

2 af disse 3 lærere mener i denne forbindelse, at hjemmets ”trygge” rammer kan hjælpe eleven med den mundtlige træning (fremlæggelser, drama etc.); at eleven med andre ord føler sig på mere sikker grund, når eleven træner en mundtlig fremlæggelse hjemme på værelset frem for i et klasseværelse, hvor der er mange andre elever.

Lektieformer

Nedenstående matrice: ”*Lærerens anvendelse af lektieformer*” viser, hvilke lektieformer lærerne i interviewundersøgelsen anvender. Lærernes udsagn er kategoriseret i fem underkategorier, som er defineret ud fra udenlandsk teori og forskning på området. (Se evt. kap 3). Underkategorierne er dækkende for de danske læreres udsagn.

Matrice 2: Lærers anvendelse af forskellige lektieformer

Meningskategori	Træningslektier	Forberedelseslektier	Udbygningslektier	Integrerede lektier	Færdiggørelseslektier
Lærer 1	X	X	X	X	X
Lærer 2	X	X			X
Lærer 3	X	X	X	X	X
Lærer 4	X			X	X
Lærer 5	X		X	X	
Lærer 6	X	X	X	X	X
Lærer 7	X		X	X	
Lærer 8	X	X	X	X	X

Lektier som træningslektier

Alle de adspurgte lærerne anvender repetition- og træningslektier, og som det ses på skemaet er det den lektieform, der hyppigst anvendt.

”Eleverne får ugeopgaver til træning af de fire regningsarter og andre ting, vi lige har arbejdet med. Har vi lige arbejdet med ligninger, så er der mange ligninger i den der ugeopgave. Det er skriftlig opgave, hvor stykkerne skal skrives pænt ind i hæftet for at træne deres orden.

Ugeopgaverne er opgaver i noget, eleverne kan. Det er noget, som matematiksystemet ikke lægger op til, at man træner hele tiden, så derfor har jeg vurderet, at det er vigtigt, at de får det trænet. Så har eleverne ikke kun fx division i 14 dage om året, som matematikbogen lægger op til. Ellers glemmer eleverne det. Så hvis vi ikke hele tiden arbejder med det, så forsvinder det bare ud i den blå luft. Det kan jo ses efter sommerferien...” (Susanne)

Læreren her begrundet træningslektionen (ugeopgaver) med, at matematiksystemet, som hun anvender, ikke repeterer og træner emnerne, og at eleverne derfor glemmer stoffet, hvis det ikke holdes ved lige. Samtidig indeholder lektionen (ugeopgaven) ”, flere opgaver” der læner sig op af den undervisning, der foregår lige nu (ligninger), hvilket ikke stemmer overens med argumentet om vedligeholdelse.

Interviewundersøgelsen tegner et generelt billede af, at lærere er bekendt med vigtigheden af, at træningslektier kun bruges til at træne eleven i kendt stof:

”I matematik bliver alt nyt stof serveret på klassen og bearbejdes på klassen, så jeg er til stede, når det er svært. Når det så er indarbejdet til en hvis grad, bliver det serveret som de der hjemarbejdsstykker.” (Preben)

Undersøgelsen viser, at træningslektier og repetitionslektier ofte foregår igennem læsetræning (fa at eleverne har en fast læselektie i dansk på ca. 15 – 20 min. om dagen), grammatiktræning og stave-træning (skriftlige øvelser i grammatik og staveord) og skriftlige repetitionsopgaver i matematik (ugeregning, hæfteøvelser mm.) samt tabeløvelser i matematik.

Lektier som integrerede lektier

Integrerede lektier anvendes typisk ved skriftlige dansklektier (skriveopgaver herunder månedsopgaver, projektopgaver og andre undersøgelsesopgaver) eller ved undersøgelsesopgaver i andre fag så som natur og teknik, historie og samfundsfag. I denne lektieform har eleven typisk en længere periode til at få lavet lektien, og krav til indholdet kan betragtes som mindre afgrænset end ved andre lektieformer.

Lektien i undersøgelsesopgaver består ofte i, at eleven skal finde relevante oplysninger (i fagbøger, på internettet, på TV, igennem forældre) om et givent emne og formulere disse oplysninger skriftligt.

”Jeg bruger også undersøgelsesopgaver, hvor eleverne skal prøve at finde nogle oplysninger igennem fx faglitteratur, det kan også være oplysninger om en forfatter.” (Anne Mette)

Stil og månedsopgaver (i faget dansk) dækker ligeledes over mange danskfaglige områder og mål. Ofte er det overordnede mål med disse opgaver, at de skal udvikle elevens skriftlighed, at eleven på egen hånd skal fordybe sig i et subjektivt plausibelt emne (En boganmeldelse af en bog eleven selv har fundet, en rejseoplevelse eller lign.). Specielt i indskoling og på mellemtrinnet er der ikke så mange krav til opgavens indhold.

”Elever får skriftlige opgaver og en stil om måneden i 5. klasse, hmm hmm, måske ikke en hel stil om måneden, men deromkring, nok nærmere hver anden måned. Og det kan både være en stil, som jeg har valgt, og det kan også være en fristil.” (Christina)

Færdiggørelseslektier

Lærerne anvender færdiggørelseslektier ud fra flere motiver:

- 1) Opgaver eleven har arbejdet med i klassen, og som læreren ønsker, at eleven skal arbejde videre med derhjemme. Lektien bliver stillet ved timens afslutning og bygger videre på det, eleven har arbejdet med i timen.
- 2) Færdiggørelseslektier har til hensigt at sørge for, at alle eleverne har det samme udgangspunkt ved næste times start. Det er tidsbesparende og hjælper læreren med at *”holde rammerne og nå pensum”* (Finn)
- 3) Færdiggørelseslektier har en disciplinerende funktion.

”Vi har nogle skriftlige ting, vi skal nå i løbet af en engelsktime i 3. klasse, men jeg lægger det op sådan, at de skal kunne nå det i timen, men hvis eleven fjoller rundt eller noget andet, så kan det godt være, at der bliver noget, man skal gå hjem og gøre færdig.” (Birgit)

Udbygningslektier

En arbejdsopgave, der evt. er påbegyndt i skolen, kan fuldføres af eleven derhjemme vha. flere forskellige hjælperedskaber. Disse hjælperedskaber er måske svært tilgængelige på skolen, og eleven har af den grund måske kun mulighed for at ”udbygge” arbejdsopgaven i hjemmet. Ofte er IT eller øvelse i mundtlighed indeholdt i udbygningslektier.

En adspurgt lærer arranger fx gruppelektier, hvor 2-3 elever skal samarbejde om en skriftlig opgave, der skal skrives på PC. En anden lærer forlanger, at eleverne opbygger en PC- synonym ordbog, hvori der løbende blev indskrevet nye ord. Disse udbygningslektier kræver selvfølgelig, at eleven har en PC til rådighed og skal ses i lyset af, at der ofte ikke ledige gruppelokaler med tilhørende IT-udstyr på skolerne eller mulighed for dagligt at arbejde med en PC på skolen.

Susanne anvender hjemmet som ”træningssted” for øvelse af en fremlæggelse:

”Vi har her i starten af skoleåret haft et emne om Kina, hvor de har skulle øve sig til en fremlæggelse. De har lavet nogle overheads med nogle flotte billeder fra Kina, dem har de så fået med hjem for at skulle øve i det, de skulle sige.”
(Susanne)

Hvorfor eleverne ikke får lov til at øve sig i fremlæggelsen på skolen, fortæller Susanne ikke noget om, men årsagerne kunne være 1) Tidsbesparelse i forhold til curriculum, 2) at der på skolen ikke er plads til 22 elever, der træner en mundtlig fremlæggelse, 3) at der er mere ro hjemme hos eleven, og at eleven føler sig mere tryk og afslappet.

Forberedelseslektier

Halvdelen af de adspurgte lærere anvender ”forberedelseslektier” i undervisningen. Det drejer sig fortrinsvis om læselektier der skal læses og danne udgangspunkt for en efterfølgende time.

En enkelt lærer beder eleverne reflektere over en sag, som diskuteres i den følgende time:

”Så gør jeg også det, at jeg beder eleverne om at gå hjem og tænke over, hvorfor den eller den person gjorde sådan og sådan.

A: Er det en person i en tekst, du mener?

Ja

A: Så du beder eleverne reflektere over noget?

Ja, og så kan det også være at jeg beder eleverne om at skrive deres refleksioner ned. Så gennemgår vi det på klassen i den efterfølgende time” (Anne Mette).

Lektier og lektieformer, som læreren har erfaring med, giver eleven et fagligt eller personligt udbytte

Lærernes erfaringer, med at lektier eller lektieformer der giver eleven et fagligt eller personligt udbytte, kategoriseres i fem meningskategorier. Hvis læreren har erfaring med, at en bestemt lektieform eller en bestemt anvendelse af lektier giver eleven et fagligt eller personligt udbytte, er der afkrydset i rubrikken under den pågældende meningskategori.

Matrice 3: Lektier og lektieformer læreren har erfaring med giver eleven et fagligt eller personligt udbytte.

Meningskategori	Skriftlige trænings og repetitionsopgaver	Læsetræning	Mundtlig træning	Lektier som procesorienteret arbejde, hvor der gives løbende respons.	Læreren giver anerkendende respons/feedback på elevens lektiearbejde.
Lærer 1	X	X		X	
Lærer 2			X	X	
Lærer 3	X	X			
Lærer 4		X			X
Lærer 5	X				X
Lærer 6			x		X
Lærer 7	X	X			X
Lærer 8	X				X

Om en lektieform giver eleven et udbytte eller ej, er et svært spørgsmål for læreren at svare på. Lærerne har ikke konkrete målbare erfaringer at holde sig til, og ingen lærere har testet deres diverse lektieanvendelsesformer kontra elevens faglige eller personlige udbytte. Svarene bygger således på lærerens ”fornemmelse” af hvilke former, der har en positiv virkning:

”Jeg mener, at de med de skriftlige lektier, de får for i matematik, ugeopgaver etc., at de får trænet nogle færdigheder, og som er kommet på plads, fx de fire regningsarter. Det tror jeg skyldes lektierne. At de får det trænet, trænet, trænet...” (Susanne)

Susanne mener, at de skriftlige træningsopgaver har en faglig effekt, og hun fortsætter således:

”Når jeg giver læselektier for, mener jeg absolut at de bliver bedre til at læse.” (Susanne)

En lærer kommer direkte i tvivl om en lektieform, hun anvender, overhovedet har en effekt:

”Et eller andet sted, så tror jeg da, at de ting jeg sender hjem (*pause*)...dem har eleverne udbytte af...”

Lang pause

Jeg kan godt være i tvivl om de der grammatikting, hvor meget der siver ind. Det er i hvert tilfælde meget vigtigt at bruge tid på at samle op på disse lektier..." (Kamma)

Christina er mere "sikker" på, at lektien (mundtlig øvelse) har en faglig og personlig effekt og udtrykker sig således:

"Det giver jo en helt anden personlighed, hvis du har forberedt dig hjemme på en fremlæggelse, fx i 8. og 9. klasse, en prøveeksamen eller hvad det nu er. Eleven får simpelthen selvtillid, når han fremlægger noget, han har øvet derhjemme. Og det er kun de første tre gange, at det er svært, herefter bliver det rutine. Det er tydeligt at se, at eleverne bliver dygtige til at fremlægge, når de øver sig på den måde. Det hjælper at stå foran spejlet og øve derhjemme og forberede den eller den ting." (Christina)

Som det kan ses på matricen, har 5 ud af de 8 adspurgte lærere erfaring med, at anerkendende respons / feedback har en positiv effekt på elevens faglige eller personlige udbytte. Den anerkendende feedback skal således ses som en vigtig del af lærerens anvendelse af lektier og kan være med til at forklare, hvorfor danske lærere generelt set har mange positive erfaringer med lektier. Netop kvalitativ feedback på lektier er et af de områder, der forskningsmæssigt viser en klar positiv effekt på elevens faglige udbytte. (Se evt. kap 3).

Lærerens erfaring med lektiers negative indflydelse på elevens faglige og personlige udvikling

Alle de adspurgte lærere havde erfaring med lektier kunne have en negativ effekt på bestemte elevs faglige og personlige udvikling. Svarene er kategoriseret i fire meningskategorier.

Matrice 4: Lærers erfaring med lektiers negative indflydelse på elevens faglige og personlige udvikling

Meningskategori	Lektier kan udvikle en negativ holdning til faget og skolen hos bestemte elever.	Lektier kan gøre bestemte elever usikre, kede af det og opgivende.	Lektier kan bidrage til at eleven pjækker.	For svære lektier kan bidrage til at forældrene hjælper eleven og forklare eleven forkerte arbejdsmetoder.
Lærer 1	X			
Lærer 2		X		
Lærer 3		X	X	X
Lærer 4	X	X		
Lærer 5	X	X		
Lærer 6		X		
Lærer 7	X	X		
Lærer 8		X		

7 ud af de 8 interviewpersoner havde oplevet, at lektier kunne gøre bestemte elever usikre, kede af det eller opgivende. Gruppen af elever, der refereres til, er de ”fagligt svage” elever, dvs. elever der har svært ved faget.

”...jeg har haft fagligt svage elever der har virket opgivende. Hvor jeg synes at lektien nærmere har trykket eleven længere ned mod bunden.” (Niels Jørgen)

Samtlige syv lærere var ligesom Niels Jørgen klare over, at lektierne var med til eller kunne forværre bestemte elevens faglige præstation og forringe bestemte elevens selvværd.

Disse negative oplevelser kan desuden forplante en generel negativ holdning til faget eller skolen:

”Ja, jeg har haft en elev, der hadede lektier, der nærmest skippede faget dansk, fordi det var svært for ham, og han gad ikke lave lektier og blev surere og surere. Han lærte mindre og mindre. Der havde det været godt, hvis man kunne sige, at han bare skulle skippe lektierne og følge med i klassen.” (Anne Mette)

Som det ses på designet, har halvdelen af de adspurgte lærere oplevet elever, der har udviklet en sådan negativ holdning

Opsummering og diskussion 1

Som det fremgår i afsnittet om teori og forskning om lektier (Kap 3), findes der ikke forskning, der dokumenterer, at specielle lektieformer har mere effekt end andre lektieformer. Coopers (2006) undersøgelser konkluderer, at subjektivt plausible lektier har større faglig effekt end lektier, der ikke tager udgangspunkt i problemstillinger, der vedrører eleven. Men i hvilken grad denne plausibilitet skal indgå og i hvilke lektieformer, siger undersøgelserne ikke noget om. Netop denne problemstilling giver anledning til at se nærmere på, hvilke lektieformer danske lærere anvender, og hvilke erfaringer de har med disse lektieformer.

Danske lærere har en "fornemmelse" af, at lektier og de lektieformer, de anvender, virker, men ingen lærere har egne konkrete målbare erfaringer at støtte sig til. Lærerne mangler redskaber til at afprøve, om de lektieformer, de anvender, har de tilsigtede effekter, og de mangler teori og viden om, hvilke lektieformer, der, med elevens alder, læringsforudsætninger, fag og faglige mål taget i betragtning, kan støtte og udvikle eleven fagligt eller personligt.

Sammenlignes lærerens anvendelse og brug af lektieformer (Matrice 2) med lærerens "fornemmelse" for de lektieformer, der har en positiv virkning på elevens personlige og faglige udbytte (Matrice 3), er det bemærkelsesværdigt, at læreren anvender en del lektieformer, som de ikke har erfaring med har en positiv effekt på elevens faglige eller personlige udbytte. Det drejer sig specielt om "integrerede lektier", som stort set alle lærere anvender, men som ingen har erfaring med har en faglig eller personlig effekt. Det hænger sandsynligvis sammen med, at effekten af "integrerede lektier" (projekt opgaver, tværfaglige opgaver etc.) er mindre målbar end effekten af trænings-, repetitionsopgaver og læsetræning mm, som eleverne igennem nationale test og andre test bliver testet i, eller som læreren har lettere ved selv at teste. Det er væsentligt at bemærke, at det jo netop er de "integrerede lektier", der kan byde på subjektivt plausible problemstillinger, og egentligt ifølge teorien burde være denne lektieform, der gav størst fagligt og personlig udbytte.

I det følgende paralleliseres og analyseres de lektieformer som danske lærere anvender, ud fra simpel læringsteori. Denne analyse kan være med til at forklare, hvorfor lærerne implicit anvender lektieformer, de ikke umiddelbart kan redegøre for virker, men at det i lærerens perspektiv virker naturligt.

Analysen tager udgangspunkt i følgende tese: ”*Lektieformerne afspejler de læringsformer, som læreren anvender i det daglige, og det virker derfor naturligt for læreren at anvende læringsformerne i lektierne*”.

Trænings- og repetitionslektier

Læring betragtes som en adfærdsændring, og læringsresultatet kan dermed observeres og måles. Det er således lærerens reaktion, tilbagemelding og kontrol af elevens arbejde og læreproces, der er styrende for elevens udvikling. Hvis målet er, at eleven skal lære at dividere, må øvelserne indebære øvelser med division. Læreren processen og fagindholdet er således i høj grad styret af målene. Denne positivt inspirerede læringsforståelse danner udgangspunkt for store dele af danske læreres klasseundervisning (i faget dansk: staveord, grammatiktræning, i matematik: tabeløvelser, træning i de fire regnearter, i sprogfag: remser og grammatiktræning m.m.).

Forberedelseslektier og udbygningslektier

Forberedelseslektier og udbygningslektier kan forstås ud fra en kognitiv læringsforståelse. Læring foregår i denne læringsforståelse (meget kortfattet) igennem assimilation (at nye erfaringer eller nyt stof optages i og justeres i forhold til relevante allerede eksisterende begrebsstrukturer). Eller som akkommodation, dvs. at nye erfaringer, der ikke passer i forhold til allerede lærte begrebsstrukturer ændres og videreudvikles. Læreren bør have elevens modenheds og udviklingsniveau for øje, når han former undervisning og lektier således, at der er en balance mellem assimilation og akkommodation.

Dette læringsbegreb indbefatter flere dimensioner som motivation, mening, indsigt og social læring og kan således betragtes som konstruktivistisk.

Det er min erfaring, at en stor del af de danske læreres undervisning hviler på principper, der tager udgangspunkt i en kognitiv læringsforståelse, og det er tydeligt, at lærerne i lektieundersøgelsen overfører dette udgangspunkt i anvendelsen af lektier.

Fx anvender Anne Mette her princippet om kognitiv læring i en ”forberedelseslektie” i dansk i 5. klasse:

”Så gør jeg også det, at jeg beder eleverne om at gå hjem og tænke over, hvorfor den eller den person gjorde sådan og sådan.

A: Er det en person i en tekst, du mener?

Ja

A: Så du beder eleverne reflektere over noget?

Ja, og så kan det også være at jeg beder eleverne om at skrive deres refleksioner ned.

Så gennemgår vi det på klassen i den efterfølgende time” (Anne Mette).

Eleverne bliver bedt om at reflektere over en sag de kender til (en person i en tekst, de har læst i klassen) og bliver dermed sat i en situation, hvor de i lektiearbejdet skal assimilere via refleksion og akkommodere om nødvendigt.

Udbygningslektier, der indeholder mulighed for, at eleven kan arbejde med stoffet via andre materialer, læringsprocesser m.m., og som har fokus på elevens formidling af et stof i klassen, bygger tydeligvis også på disse konstruktivistiske læringsprincipper.

Principperne i det sidste læringssyn, der herefter bliver præsenteret, kan i høj grad paralleliseres med de områder, eleven har mulighed for at udvikle i ”integrerende” lektier.

Den humanistisk eksistentielistisk orienterede læreproces dækker over et læringssyn, hvor læring bliver betraget som erfaring, oplevelse og opdagelse. Elevens personlighed er involveret, og undervisningen appellerer til såvel følelser som til intellekt, handling og selvstændighed. Denne form for undervisning kan som tidligere nævnt tilrettes, så den er ”subjektiv plausibel” for eleven, og undervisningen indeholder arbejdsformer som problemorienteret emnearbejde, tværfagligt projektarbejde, procesorienteret skrivning m.m.. Lærere, der arbejder med udgangspunkt i dette læringssyn, anvender ligeledes ”integrerende lektier”, der indeholder ovenstående friere arbejdsformer.

Feedback

7 ud af 8 af de adspurgte lærere har erfaring med, at anerkendende feedback eller procesorienteret undervisning (som indebærer løbende feedback på lektier) har positiv indflydelse på elevens faglige eller personlige udbytte af lektierne. Erfaringerne stemmer som tidligere nævnt godt overens med den foreliggende teori, der viser, at feedback på elevens lektier har en klar effekt på elevens faglige

udbytte. Men hvorfor lærerens feedback har stor effekt på elevens faglige resultater, og hvorfor danske lærere i høj grad anvender feedback på lektierne, findes der ingen undersøgelser, der dokumenterer. Årsagerne kunne være:

- 1) Eleven behøver feedback, da eleven lærer af sine fejl, og eleven bliver ved med at lave de samme fejl, hvis eleven ikke bliver bekendt med dem.
- 2) Det specielle forhold: Lærer – elevforholdet: Eleven laver ofte lektier for lærernes (eller forældrenes) skyld, og læreren behøver i respektfuldhed at vise sin anerkendelse af dette arbejde. Omvendt konsoliderer læreren sin magt og position som lærer, da der implicit i feedbacken også ligger en kontrol af, om lektierne nu er lavet.
- 3) Læreren giver skriftlig feedback, så forældrene kan se, at han har læst elevens lektie igennem og således virker aktiv.
- 4) Motivationsårsager: At eleven kan motiveres af lærerens feedback, hvis den vel at mærke er konstruktiv og anerkendende.

Lærerens brug af lektieformer på forskellige klassetrin og lærerens forventning til elevens lektiefærdigheder

Om læreren forventer, at eleven erhverver sig specielle lektiefærdigheder på de forskellige klassetrin, og om læreren derfor tænker over hvilke lektieformer han anvender på det givne trin, var svært for de interviewede at svare på. Grunden til dette skal måske findes i lærerens manglende generelle didaktiske refleksion over lektier; det er simpelthen ikke et spørgsmål, danske lærere nogensinde har reflekteret over. Dog viser interviewundersøgelsen, at lærerne er enige om, at de kan forvente, at eleven udvikler en del lektiefærdigheder specielt på mellemtrinnet. Samtidig viser svarene også, at lærerne har en klar forestilling om, at lektiens mængde og sværhedsgrad skal være afpasset til elevens klassetrin.

Anne Mette, som har været lærer i over 30 år, er dog forholdsvis reflekterende i denne sag:

”Mindre portioner i 4. klasse og lidt flere i 5. klasse osv.. Fra dag til dag lektier er mere i de små klasser. Det der med at eleven skal planlægge deres tid, at de får lektier for en hel uge frem, venter jeg med til anden halvdel af 5. klasse. Her bliver der også større månedsopgaver.

A: Er er nogen speciel grund til, at du gør det?

Jeg mener ikke, at børn i den alder kan overskue det, og der er nogen, der aldrig lærer det. Men størstedelen kan det i sidste del af 5. klasse. Ellers bliver meget nemt mor og far, der styrer lektierne. Jeg gør meget ud af, lige fra starten af 4. klasse, at det ikke er ”mor”, der laver lektierne. Det er eleven, der skal lave lektien, og det er eleven, der skal huske lektien.” (Anne Mette)

Nedenstående fem punkter giver et generelt billede af lærernes udsagn:

- 1) At mængden af lektier skal være afstemt til elevens alder. At læreren forventer, at en elev kan overkomme at lave flere lektier i fx 6. klasse end i fx 4. klasse.
- 2) At sværhedsgraden er afpasset til elevens alder og niveau, og at dette er vigtigt, specielt i overbygningen, hvor forældrene fx ikke kan hjælpe eleven.
- 3) At eleverne i løbet af 3. – 4. klasse skal lære at skrive deres lektier op i lektiebogen.
- 4) At eleverne i slutningen af mellemtrinnet magter undersøgelsesopgaver, procesorienterede skriveopgaver samt andre mere frie integrerede lektier, og at de kan overskue og tilrettelægge den tid (her menes længere tid - ikke dag til dag lektier), de har fået til lektien.
- 5) At eleverne bliver ”selvforvaltende” i løbet af mellemtrinnet, og at de i løbet af mellemtrinnet kan lave sværere lektier på egen hånd.

Eftersom der ikke findes en national lektiepolitik eller en lektiepolitik på de enkelte skoler, har lærerne ikke nogen klar fælles forståelse og holdning til, hvornår eleven skal kunne magte den ene eller den anden lektieform, kunne tage ansvar for lektierne m.m. Dog tegner der sig et billede af, at lærerne på flere områder (punkt 1-5) er enige om udviklingen af elevens lektiefærdigheder.

Lærers differentiering af lektier

Flere lærere var i tvivl, om folkeskolelovens krav om differentiering af undervisningen også gør sig gældende for lektier, og om at læreren med andre ord ifølge loven skal differentiere lektierne. Finn er dog sikker i sin sag:

A: Havde du haft mulighed for at differentiere mere i din måde at give lektier på, havde du så gjort det?

Helt sikkert

A: Men det er ikke muligt?

Vi skal jo...men vi gør det jo så godt, vi kan. Jeg kender jo mine elever og ved hvem, jeg kan komme til at tabe meget hurtigt, jeg kender min klasse. (Finn)

Matrice nr. 6 viser hvordan danske lærere differentierer lektier i den danske folkeskole. Lærernes udsagn er inddelt i 6 dækkende meningskategorier.

Matrice 5: Lærernes differentiering af lektier

Meningskategori	Differentiering via øgning eller reducere af lektiemængden for bestemte elever eller elevgrupper.	Differentiering via øgning eller reducere af lektiens sværhedsgrad for bestemte elever eller elevgrupper.	Differentiering via brug af helt andre lektieopgaver til bestemte elever.	Specielle hjælpere til bestemte elever	Frivillige lektieopgaver på lærerens opfordring. Læreren forventer dog at eleven arbejder med dem.	Aftaler med forældrene om at forældrene hjælper barnet med lektien.
Lærer 1	X	X				X
Lærer 2	X		X			
Lærer 3	X	X			X	
Lærer 4			X	X		
Lærer 5	X	X			X	
Lærer 6	X	X	X			
Lærer 7		X				
Lærer 8	X	X				

Som det indledningsvis nævnes (i kap 3: Teori og forskning om lektier), findes der kun meget lidt forskning på området omkring differentiering af lektier. Cooper konkluderer (via en syntese af 4 undersøgelser), at differentiering af lektier i en klasse har en meget lille effekt på elevernes faglige udvikling.

Men de adspurgte lærerne i min lektieundersøgelse ønsker at differentiere lektierne, ligesom de ønsker at differentiere den daglige undervisning på skolen. Flere udtrykker, at det ikke er tidsmæssigt muligt at differentiere lektierne fyldestgørende, og at det er et område, de ønsker at udvikle.

Som det ses i ovenstående matrice, differentierer lærerne enten via reduktion eller øgning af lektiemængden hos bestemte elever (enten fagligt svage eller fagligt stærke) eller via stoffets sværhedsgrad (ligeledes hos bestemte elever).

Når lærerne i undersøgelsen differentierer elevernes lektier, er det primært hos de svageste elever. Lærerne ønsker at højne denne "svage" gruppe, så de kommer på et acceptabelt middelniveau. Den dygtigste del af elevgruppen i en klasse differentieres af nogle lærere; dette foregår igennem ekstraopgaver, mere frie opgaver/undersøgelsesopgaver og via valg af sværere litteratur til eleverne. En enkelt lærer skaber et specielt forhold til de dygtige elever, et forhold hvor eleven ved, at læreren forventer, at eleven laver noget ekstra, selvom det ikke er krav fra lærerens side:

"Eleverne har nogle ekstra bøger, de i matematik må arbejde i, dvs. de elever der bliver hurtigt færdige med en given opgave bliver opfordret til at arbejde ½ time i ekstra bogen derhjemme. Så har det lidt at gøre med, hvordan eleverne har lyst til at "please" mig.

A: Dvs. det er ikke noget krav?

Det er en åben invitation til at komme videre..."(Susanne)

Ingen af de adspurgte lærere differentierer den brede midtergruppe. Disse elever laver således de samme lektier, med de samme krav.

Opsummering og diskussion 2

Læreren bør ifølge loven differentiere elevens lektiearbejde på lige fod med andre dele af undervisningen (undervisningsform, undervisningsmateriale, indhold etc.), og de fleste adspurgte lærere betragter dette som en umulig opgave.

Men hvilke muligheder har læreren for at differentierer lektier i undervisningen, uden at det føles som en umulig opgave? Igen synes sammenhæng mellem lærerens reelle undervisning i klassen og differentiering af lektierne at kunne åbne op for en lektiedifferentieringsmulighed. Hvis en lærer i høj grad formår at differentiere undervisningen i klassen, dvs. at undervisningen er sådan tilrettelagt, at mange elever arbejder på mange forskellige niveauer (evt. tilrettelagt holdundervisning, eller

udpræget projekt, problemorienteret og subjektivt orienteret undervisning), vil det det være lettere for læreren at differentiere lektierne, da det i fald er en del af den daglige undervisningsform og ikke skal konstrueres i slutningen af en time. I den forbindelse kunne det være spændende netop at undersøge danske lærere (eller specielle skoler), hvor der fokuseres og arbejdes meget med differentiering af den daglige undervisning og analysere, hvordan denne differentiering kunne gribe ind i lektiearbejdet.

Det er værd at bemærke, at de adspurgte lærere i høj grad gerne ville differentiere lektierne yderligere, men at dette følte som en uoverskuelig opgave. Lærerne føler med andre ord ikke, at de formår at gøre deres arbejde godt nok, men at de ved, hvad der skal til.

Lærerens erfaring med forældreinvolvering, forældresamarbejde og lektier - analyse

Svarene på interviewspørgsmålene om lærerens erfaring med forældreinvolvering og lektier var mangfoldige. De adspurgte lærere havde mange erfaringer og mange holdninger til, hvordan og hvorfor forældrene har en rolle i elevens lektiearbejde.

For at skabe et overblik over de mange synspunkter og erfaringer er svarene skematiseret i en matrix 6, hvor interviewsvarene er kategoriseret i 5 meningskategorier.

Matrice 6: Former for forældreinvolveringer der ifølge lærerne i interviewundersøgelsen har en positiv indvirkning på elevens lektiearbejde:

Menings-kategori	Forældrene tager et ansvar, støtter op om og kontrollerer om lektierne bliver lavet.	Forældrene er i stand til at skabe et egnet læringsmiljø i hjemmet, støtter eleven i lektiearbejdet, og støtter eleven med at udarbejde lektievaner.	Forældrene er fagligt stærke og er derfor i stand til at hjælpe eleven med svære opgaver.	Skolen og læreren er informativ og dygtig til at involvere forældrene i elevens lektier og forældrene vil gerne samarbejde.	Forældrene og læreren er i stand til at skabe en lektiekultur, hvor eleven føler at lektierne ikke laves for forældrene og lærerens skyld, men for elevens egen skyld.
Lærer 1		X			X
Lærer 2		X	X	X	
Lærer 3	X	X (specielt i indskolingen)		X	
Lærer 4	X	X (specielt i indskolingen)		X	
Lærer 5	X	X		X	
Lærer 6	X	X		X	
Lærer 7	X	X	X		
Lærer 8		X (specielt hos svage elever)			

Lærerne i interviewundersøgelsen var enige om, at forældrene og hjemmet har stor indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet.

”Man skal have en lektievane derhjemme. Forældrene skal følge med i, hvad eleverne laver i skolen og følge med i, om eleven har lektier for. Når eleven har lektier for, skal forældrene være med til at skabe plads til, at eleven kan få lavet sine lektier. Det kan jo være svært, hvis der er to yngre søskende, forældrene kommer sent hjem....ulvetime. Der skal være et fysisk sted, der er overskueligt at lave sine lektier. Det kan ikke nytte noget, at spisebordet er fuldt af alt muligt andet. Der skal være en egnet fysisk plads i huset, og der skal være et tidspunkt, hvor man får mulighed for at lave sine lektier.” (Birgit)

Forældrene skal skabe rammerne for lektiearbejdet i hjemmet og have tid og overskud til at følge med i, hvad eleverne laver i skolen.

Samtidig mener en anden lærer, at ikke alle børn har brug for denne opbakning, og at læreren skal huske, at det er læreren, der har ansvaret for elevens faglige udvikling:

”Der er børn, der slet ikke har brug for deres forældre.

Jeg synes, at det er fint, at hjemmet kan gøres ansvarlig for elevens lektier...selvfølgelig er barnet hjemmets ansvar, men skolen skal også passe på med, at vi ikke bare buffer ud og ikke tager et ansvar. Det er altså skolen, der har ansvaret for elevens faglige udvikling, og det skal vi have ressourcer til at kunne.

Hvis ikke skolen påtager sig dette ansvar, så ender vi i stigmatisering, så får det social slagside.” (Kamma)

Kamma mener med andre ord, at en ”overdrevet” inddragelse af forældrene i lektiearbejdet kan være med til at stigmatiserer bestemte elevgrupper, at det er en balancegang, hvor forældrene bør inddrages og gøres ansvarlige, men at det er skolen, der skal melde ud og tage det fulde ansvar. Læreren kan ud fra denne betragtning ikke forvente, at alle forældre er i stand til støtte elevens lektiearbejde, og kan derfor ikke forme undervisningen herefter.

Der er ligeledes uenighed om, hvorvidt forældrene skal have en kontrollerende rolle i forhold til elevens lektier. Preben mener fx, at det er i orden at bede forældrene om at kontrollerer elevens lektiearbejde:

”På mellemtrinnet beder jeg forældrene om at kontrollere, ikke at regne og lave opgaverne, men at kontrollere.” (Preben)

Hvorimod Anne Mette mener, at forældrene ikke må indtage en kontrollerende rolle, da denne rolle kan være med til at udvikle uselvstændige elever:

”Børn af sådanne forældre er ofte meget uselvstændige, her er det ofte forældrene, der holder hånd i hanke med, om eleven nu også laver lektierne. Sådanne elever laver lektierne for lektiens skyld...sådanne elever kan ikke lave undersøgelsesopgaver og mere frie lektieformer. De ønsker ikke at blive dygtigere derhjemme for deres egen skyld.” (Anne Mette)

Anne Mette mener desuden, at kontrollerende forældre kan være med til at ødelægge forholdet mellem lærer og elev:

”Forældrene kan desuden ødelægge den tillid, der er mellem mig som lærer og barnet, ved at kontrollere det i hoved og røv..

A: Så du er modstander af at forældrene kontrollerer elevens lektier?

Ja, de må godt hjælpe, det ser jeg gerne at de gør, men ikke denne kontrolleren.” (Anne Mette)

Som det ses på skemaet, er over halvdelen af lærerne enige om, at det er vigtigt for elevens udbytte af lektier, at læreren og forældrene samarbejder om lektierne, og at læreren og skolen er informativ i forhold til elevens lektiearbejde.

Informationerne om lektier (fra skole til hjem) finder typisk sted på forældremøder:

”Jeg snakker med forældrene om disse læsekrav på forældremødet, så er det meningen, at forældrene hjælper børnene med at få læst derhjemme hver dag.” (Birgit)

eller via forældrebreve:

”Når jeg sender forældrebreve med eleven hjem, og hvis vi arbejder med tabeller i matematik, så skriver jeg til forældrene, hvad det er, de skal øve med eleven. Så forældrene har styr på det.” (Susanne)

To lærere mener, at forældrenes faglige kompetencer kan have indflydelse på elevens udbytte af et lektiearbejde:

Hvis en forælder aldrig har skrevet en artikel (i dansk), og barnet kommer hjem og skal skrive en artikel, og selvom der er en beskrivelse af, hvordan en artikel skal skrives, kan det jo være, at deres faglige niveau er så lavt, at de ikke magter at hjælpe eller næsten ikke forstår det sprog opgaven er skrevet i. Så forældrenes faglige kompetencer betyder da også noget...bestemt...også i forhold til staveregler...(Kamma)

Opsummering og diskussion 3

Synet på forældrenes involvering i lektier præges i høj grad af lærerens holdninger til kontrol af eleven. Ifølge den amerikanske forskning (se evt. afsnittet: Teori og forskning om lektier kap 3) er kilden til en mere effektiv anvendelse af lektier i undervisningen, at forældrene bliver involveret i elevens lektier igennem information fra læreren. Flere (halvdelen) af de adspurgte lærere i min undersøgelse mener ligeledes, at det er vigtigt at informere forældrene om lektier og gør det via månedsbreve og forældremøder. Spørgsmålet er, om denne månedlige eller årlige information er tilstrækkelig til at forhindre eventuelle problemer med lektier i hjemmene.

Som udgangspunkt bør forældrenes involvering dreje sig om opmuntrende og motiverende diskussion omkring lektien i hjemmet (Epstein 2001), en sådan kræver flere ydre faktorer:

- 1) At forældrene ved, hvornår eleven får lektier for, og således ved, hvornår de kan/skal hjælpe. Læreren bør derfor lave en lektie-ugeplan eller en lektie månedsplan, og dag til dag lektier er således ikke acceptable.
- 2) Hvis det drejer sig om integrerede lektier eller udbygningslektier, bør opgaverne være udformet således, at eleven let kan forklare forældrene, hvad opgaven drejer sig om. Enhver lektie kan evt. have en kort introduktionstekst til forældrene eller til eleverne, som er beregnet til at indføre forældrene i opgavens problematikker. Hvis det drejer sig om andre lektieformer (fx træningsopgaver), bør forældrene have redskaber til at takle de træningsmetoder, eleven har lært i skolen.
- 3) Samarbejdet mellem skole og hjem må bygge på kommunikationsveje, hvor forældrene på en let måde har mulighed for at kommentere lektieaktiviteterne for læreren og evt. have mulighed for at reflektere processerne med andre forældre. Dette kunne være via et elektronisk forum (fx via den danske folkeskoles nuværende kommunikationssystem: Forældre-Intra).

Desuden kræver forældreinvolveringen indre faktorer, såsom

- 4) At forældrene er rustet til at agere anerkendende og opmuntrende over for deres barn. Forældrene kunne evt. få indsigt og viden om anerkendende pædagogik på forældremøderne evt. få en supervisor, hvis ikke samarbejdet mellem forældre – barn lykkes.

- 5) At forældrene kender deres barns arbejdsvaner og læringsstil og kan hjælpe barnet med at opbygge gode arbejdsvaner.

Her er Xu og Cornos (2000) observation og interviewundersøgelse af seks familier herunder observation af forældre og deres børn, som var elever i 3. klasse, omkring lektiearbejdet yderst interessant at perspektivere:

Undersøgelsen viser, at følgende fire områder kan reducere distraktioner og besværligheder omkring lektier i hjemmet:

- 1) Forældrene skal hjælpe børnene med at skabe et miljø, hvor børnene kan arbejde koncentreret med deres lektier (Fysiske rammer som bord med plads til det materiale, eleven arbejder med, stol at sidde på, et sted hvor der er ro (hvis det er det, barnet behøver), et sted tæt på forældrene, så de hurtigt kan spørge forældrene til råds.
- 2) At forældrene skal give deres børn "hviletid" efter skole, før lektiearbejdet begynder.
- 3) At forældrene støtter eleverne med at opbygge arbejdsvaner, der kan være med til at overskueliggøre lektierne og virke støttende for eleven: fx at eleven kort henvender sig til forældrene efter hver ny opgave eller efter hver 10. minuts arbejde. At forældre opfordrer barnet til at holde en pause i arbejdet, hvis barnet har siddet længe med opgaven.
- 4) At forældrene bruger humor omkring lektiesituationen.

Uddannelsesniveaue og forældre

Der er ingen forskning, der umiddelbart viser, at forældres uddannelsesniveaue har indflydelse på udvikling af disse indre faktorer (som to af de interviewede lærere i lektieundersøgelsen mente), tværtimod viser en større amerikansk undersøgelse (af 650 indskolings og mellemtrinforældre), at det netop er træningen af forældrene, der er betydningsfuld:

"..our results also suggest that adults who assist with homework do not need higher education to help adolescents develop desirable study habits. It is training in effective homework guidance rather than a college education that makes for success." (Corno og Xu 2004:232)

Lektiekontrol

Det er barnets ansvar at få lavet lektierne, men er det forældrenes ansvar at få kontrolleret, om lektierne bliver lavet? Hvis forældrene i stigende grad pålægges at tage ansvar for, at eleven får lavet sine lektier, kan det hindre, at eleven udvikler autonomi og myndighed (hvis fx forældrene overtager styringen af lektiearbejdet). Situationen kan udvikle sig til en reel magtkamp i hjemmet, hvilket kan medføre dybe konflikter mellem forældre – børn. (Kohn 2006). Dette skal samtidig ses i lyset af at skolen er blevet mere individualiseret; at der i den danske folkeskole er et øget fokus på elevens ansvar for egen læring og at eleverne nu fx tages med på råd til skole-hjemsamtaler og lærer – elev samtaler (om individuelle lektieordninger mm.). Dette ansvar kan føre til, at eleven føler at skolen og skolearbejdet virker uoverskueligt og måske stressende.

Lærerens erfaring med elevtyper, der fagligt set får meget eller lidt ud af lektier

Nedenstående skema viser lærernes svar i en kondenseret form. Svarene er kategoriseret efter, om elevtypen eller elevgruppen får ”meget eller lidt” ud af lektiearbejdet.

Matrice 7: Elevtyper og lektier

Elever eller elevtype der fagligt set får <u>meget</u> ud af lektiearbejdet.	Elever eller elevtyper der fagligt set får <u>lidt</u> ud af lektiearbejdet
De stille slidere.	Fagligt svage elever, da det er med til at demotiverer dem yderligere over for skolearbejdet.
De elever, der får god støtte hjemmefra.	Elever der er dovne i skolen.
Ansvarsfulde elever og elever, der har en positiv indstilling til skolen.	Svage elever, der ikke får opbakning derhjemme.
De svage elever får mest ud af lektierne, da lektier jo er træningsopgaver og de svage elever netop har brug for mange gentagelser.	Rigtigt dygtige elever, der er aktive timerne, kan ikke se mening med lektierne.
Pigerne får generelt mere ud af lektierne (i dansk) end drenge.	De rigtigt dygtige elever får ikke meget ud af lektierne, men får styrket deres selvtillid igennem lektiearbejdet.
De sproglige drenge, der kan lide at skrive (I dansk).	
Midtergruppen (fagligt set).	
Svage elever, der har god forældreopbakning.	

Lærerne har tydeligvis forskellige erfaringer med og opfattelser af hvilke elevtyper og elevgrupper, der henholdsvis får meget eller lidt ud af lektiearbejdet. Flere af svarene er modsatrettede, og en del af svarene er afhængige af flere variabler (fx at svage elever får meget ud af lektierne, hvis der er en god forældreopbakning).

Tidsforbrug

Undersøgelsens resultater omkring lærerens erfaring med elevens tidsforbrug på lektier giver ikke et entydigt billede af, hvor lang tid eleven bør arbejde med lektier, hvis eleven skal have et optimalt udbytte af arbejdet.

Interviewspørgsmålet var udformet således:

”I hvor lang tid (minutter) skal eleven (på det pågældende trin i et bestemt fag) efter din mening lave lektier, hvis det skal give eleven mest fagligt udbytte?”

Lærerne kunne ikke svare entydigt på spørgsmålet, da svaret viste sig at afhænge af flere forskellige faktorer. Prebens svar sætter denne problemstillingen i et perspektiv:

”Det kan man ikke svare på med tid, det kommer an på hvad det er for et indhold du sender af sted. (Preben)”

Men spørgsmålet åbnede op for de mange overvejelser og kriterier, som lærerne tager hensyn til, når der stilles en lektie. Kriterier og overvejelser der kan være med til at nuancere danske læreres anvendelse af lektier i undervisningen.

Niels Jørgen har fx lavet en aftale med forældrene om en ”maksimumtid”:

”I indskolingen har vi aftalt med forældregruppen: maksimum et kvarter (Dvs. 15 minutters lektier hver dag).

A: Så det har I simpelthen aftalt med forældregruppen?

Det er ud fra det, forældrene kommer og siger, at de simpelthen ikke kan holde ham eller hende på pinden i længere tid. Det er så noget, jeg først er begyndt at praktisere her inden for de seneste to år.” (Niels)

Og på mellemtrinnet fortæller Kamma, at hun anser tidsforbruget som individuelt, men at hun som udgangspunkt stiller lektier, der svarer til en halv times arbejde:

”Det er meget individuelt, der er nogle som sidder i rigtig rigtig lang tid, og det ville de også skulle gøre, hvis de skulle sidde her i skolen, fordi det tager en krig for dem at komme i gang, og når de så er kommet i gang, så skal de pille næse og alt muligt andet. De kan ikke koncentrere sig. Men ellers har jeg det sådan, at eleverne skal læse 15 min hver dag, og så er der andet skriftligt arbejde i også et 15 min. De sidder ca. en halv time med dansk i 4. klasse. Det kan variere lidt, nogle gange være længere tid og nogen gange kortere.

A: Som udgangspunkt en halv times lektier i faget dansk i 4. Klasse

Ja” (Kamma)

Finn har en speciel aftale med eleverne om, at de kan lægge lektiearbejdet væk, hvis det tager dem for lang tid. Han sætter sig i elevens sted og bruger egen erfaring om, hvornår en læringsproces bliver nytteløs:

”På mellemtrinnet vil jeg sige 20 – 30 minutter, alt afhængig af deres faglige niveau i faget. 20 – 30 minutter om dagen i matematik er så et maksimum. Jeg plejer at sige til eleverne: At hvis I har siddet en halv time med opgaverne og stadig ikke er færdige, så læg det væk. Det kan jo også være, at de har dansk for. Så siger jeg måske til nogle elever, at de skal sidde i minimum 20 minutter, da de elever måske har tilbøjelighed til at lægge bogen lidt for tidligt.

Jeg ved da godt selv, hvor udbændt man bliver når man sidder med nogle ting i for lang tid af gangen.” (Finn)

Læreren her er undrende over, om det er effektiv tid eller den tid eleven er involveret i lektiearbejdet:

”Det er et svært spørgsmål, for hvad er tid. Er det effektiv tid, vi snakker om, vil jeg sige 15 min i 1. klasse.

A: Er det det samlede antal minutter for alle fag eller i et fag?

Det er ikke pr. fag i hver tilfælde, man er nødt til at vurdere, hvor meget børnene kan overkomme, det taget for nogen i starten af 1. Klasse meget lang tid, da det er en lang proces de skal igennem med forældrene derhjemme, de skal have etableret nogle lektievaner. Jeg har haft forældre, der var frustreret over, at det tog så lang tid for deres børn at lave lektier. Ikke fordi at det var svært for eleven at få lavet tingene, men hele cirkuset omkring det med at sætte sig ned og lave lektier, det tog lang tid. For den elev tog det måske en time eller mere, men for eleven var der måske 10 min effektivt arbejde. Og hvad er så rimeligt? De skal sku også have lov til at være børn. 15-20 min alt i alt, meget mere skal de ikke være. Og lektier i weekenden springer vi altså over.” (Birgit)

Hvis undersøgelsen skulle frembringe et mere validt resultat omkring et specifikt antal minutter, og dette skulle præsentere klassetrin og fag havde en spørgeskemaundersøgelse med et langt højere antal informanter været at foretrække.

Kort opsummering af undersøgelsesresultaterne

Formål

Danske lærere anvender lektier i undervisningen ud fra en overbevisning om, at lektier (specielt lektie formen: træningslektier) har en effekt på elevens faglige udvikling. Denne faglige effekt hjælper læreren med at nå curriculum, ligesom forberedelseslektier (specielt læselektier) ligeledes hjælper med at nå curriculum.

Lærerne mener, at eleven skal udvikle lektievaner (arbejdsvaner og arbejdsdisciplin), da dette vil hjælpe eleven i fremtidige uddannelser og i et fremtidigt arbejdsliv. Over halvdelen af de adspurgte

lærere mener, at lektier tjener dette formål, og at eleven bør udvikle disse lektievaner i løbet af mellemtrinnet. Halvdelen af lærerne mener ligeledes, at et formål med at anvende lektier i undervisningen er, at lektier involverer forældrene, og at forældrenes involvering har stor indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet. 1/4 af de adspurgte lærere anvender lektier for at tilfredsstille forældrene.

Lektieformer

Lærerne anvender et bredt spektrum af lektieformer (træningslektier, forberedelseslektier, udbygningslektier, integrerede lektier og færdiggørelseslektier). Halvdelen af lærerne anvender alle 5 lektieformer i undervisningen, lidt under halvdelen anvender tre lektieformer, og kun en enkelt lærer to lektieformer.

Selvom der ikke findes en lektiepolitik på skolerne, og på trods af lærernes manglende diskussion om og refleksion af deres lektiearbejde, er de forholdsvis enige om, hvornår eleverne klassetrinmæssigt kan magte de forskellige lektieformer, og hvornår læreren kan kræve, at eleverne bliver selvforvaltende hvad angår lektier og ansvar for at få lektierne lavet.

Lærerne anvender lektieformer, de ikke føler sig sikre på, giver eleven et faglig eller personligt positivt udbytte. Alle lærerne anvender trænings og repetitionslektier, men kun lidt over halvdelen har erfaring med, at denne lektieform virker. Læsetræning (som figurerer under træningslektier) er den form, lærerne føler sig mest sikre på har en faglig effekt. Alle lærere, der underviser i dansk, har erfaring med, at denne form for træningslektier har en faglig effekt.

Lidt over halvdelen af lærerne har erfaring med, at anerkendende respons/feedback har positiv indflydelse på elevens faglige eller personlige udbytte af undervisningen.

Lærerens erfaring med lektiers negative indflydelse på eleven.

De fleste af lærerne har erfaringer med, at lektier kan gøre bestemte elever kede af det, usikre og opgivende. Gruppen af elever, lærerne refererer til, er de fagligt svage elever, der i forvejen har svært ved at klare de faglige krav, skolen stiller. Halvdelen af lærerne har oplevet, at disse elever også udvikler en negativ holdning til faget.

Differentiering

Danske lærere differentierer lektierne i undervisningen. 7 ud af 8 af de adspurgte lærere differentierer via to eller flere differentieringsformer. Flest lærere differentierer via øgning eller reduktion af

lektiemængden eller via øgning eller reduktion af sværhedsgraden. Differentieringen finder primært sted hos bestemte grupper af elever; her er der tale om enten de hurtige (dygtige elever) eller de fagligt svage elever. Under halvdelen af lærerne differentierer ved at give bestemte elever helt andre opgaver.

Forældreinvolvering

Alle af de adspurgte lærere mener, at forældreinvolvering i et eller andet omfang har positiv effekt på elevens lektiearbejde. Specielt var lærerne enige om, at forældrenes evne til at skabe et egnet læringsmiljø i hjemmet og evne til at støtte eleven i lektiearbejdet har en positiv effekt på barnets lektiearbejde. Kun halvdelen af lærerne mener, at skolen og lærerens kvalifikationer og evne til at involvere forældrene har en positiv indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet.

Over halvdelen af lærerne mener, at forældrene bør have en kontrollerende rolle overfor eleverne. At forældrene med andre ord skal støtte op om lektierne men samtidig kontrollere, om eleverne har fået lavet deres lektier.

Typer af elever der får meget eller lidt ud af lektiearbejdet

Undersøgelsen viser, at danske lærere ikke er enige om hvilke elever, der får meget eller lidt ud af lektiearbejdet. Lærernes udsagn er direkte modsatrettede, og undersøgelsens udsagn er afhængige af mange variabler.

Feedback

7 ud af 8 af de adspurgte lærere har erfaring med, at anerkendende feedback eller procesorienteret undervisning med løbende feedback på hjemmearbejdet har positiv indflydelse på elevens faglige eller personlige udbytte af lektierne.

Delkonklusion

Afhandlingens empiriske bidrag: "Lektieundersøgelsen" giver et billede af danske lærerens anvendelse og erfaringer med anvendelse af lektier i undervisningen i den danske folkeskole. De adspurgte lærere anvender mange forskellige lektieformer (træningslektier, forberedelseslektier, udbygningslektier, integrerede - og færdiggørelseslektier) ud fra forskellige mål og formål, og lærerne tænker ikke disse mål ind i deres didaktiske refleksion omkring undervisningens overordnede mål.

Læreren anvendelse af lektier virker således ikke som en integreret del af undervisningens hele, men snarere som en ekstern mulighed for læreren i at træne eleven i fagligt stof, nå curriculum, samt træne (elevens) arbejdsvaner, arbejdsdisciplin og udvikle (elevens) ansvarsfølelse.

De danske lærere har mange erfaringer (differentiering, feedback, forældreinvolvering, elever der får meget eller lidt ud af lektier etc.) med anvendelse af lektier i undervisningen. Disse erfaringer knytter læreren sammen med deres erhvervede pædagogiske indsigt og viden og har på den baggrund udviklet forskellige holdninger til de forskellige undervisningskriterier, der ifølge den udenlandske forskningsteori kan have indflydelse på udbyttet af elevens lektiearbejde. Det er tydeligt at lærerne i det daglige lærerarbejde ikke reflekterer og diskuterer disse anskuelser og meninger med andre lærerkolleger og fagfolk, og at der derfor er forskelle i opfattelserne af, hvordan og hvornår lektier skal anvendes, hvilke lektieformer der har de ønskede effekter, og hvilke krav læreren kan stille til elever og forældre. Lektieundersøgelsen viser dog, at de adspurgte lærerne på flere områder har samme erfaring og holdning omkring flere kriterier, der ifølge forskningsteorien kan have indflydelse på elevens positive eller negative udbytte af lektiearbejdet: Lærerne var enige om, at et informativt forældresamarbejde kan bidrage positivt til elevens lektiearbejde (graden af forældrenes involvering i elevens lektiearbejde var lærerne dog uenige om). På baggrund af afhandlingens forskningsanalyse anbefales i den forbindelse, at danske lærere i samarbejde med skolens ledelse og evt. eksterne konsulenter udarbejder retningslinjer om, hvordan og i hvilken grad forældrene skal informeres og trænes i deres involvering i elevens lektiearbejde, således at eleven erhverver et positivt udbytte af lektierne.

De adspurgte lærere var desuden enige om at lektiedifferentiering hos bestemte elevgrupper er nødvendigt, at anerkendende feedback eller procesorienteret feedback på elevens lektier har positiv indflydelse på elevens faglige og personlige udbytte af lektierne, og at eleverne i løbet af mellemtrinnet (4. – 6. klasse) skal udvikle selvstændige lektiearbejdsvaner og magte friere lektieformer som integrerede lektier. (Der konkluderes yderligere på undersøgelsens resultater i afhandlingens afsluttende konklusion).

Kap 6

Analyse, perspektivering og konklusion

Afsluttende analyse

I det følgende afsnit analyseres lektieundersøgelsens resultater ud fra afhandlingens udvalgte forskningsundersøgelser og disses resultater.

Lektiers formål

Lektiers formål bestemmes i høj grad af landets skole- og uddannelseskultur og historie. Historisk set har lektier i det amerikanske skolesystem haft status af at været en ”accelerations faktor”, som er blevet brugt politisk og uddannelsespolitisk. Fx blev der i 1940’erne og 50’ernes USA sat spørgsmålstegn ved denne tids lektieform (specielt udenadslære af tabeller, navne og datoer etc.), og der blev i stedet fokuseret på elevens læring via problemløsende opgaver i lektiearbejdet. Men denne ”stemning” vendte i forbindelse med russernes opsendelse af ”Sputnik”:

“The launch of Sputnik by the Russians in the 1950s reversed this trend. The public worried that education lacked rigor and left children unprepared for complex technologies. Homework, it was believed, could accelerate knowledge.” (Cooper 1989:85)

De progressive strømninger udmøntedes i Danmark igennem ”den blå betænkning”, men nytænkning omkring lektier og lektiearbejde fulgte ikke i kølvandet på denne betænkning, og selvom en progressiv pædagogisk diskurs prægede det danske skolesystem i 1970’erne, fulgte en grundlæggende ændring af anvendelsen af lektier heller ikke med i denne periode.

Eftersom der ikke uddannelsespolitisk er udarbejdet mål, formål og retningslinjer for anvendelse af lektier i Danmark, betragtes disse som del af lærerens metodefrihed og interne målfastsættelse. Men afhandlingens empiriske undersøgelse viser tydeligt, at lærerne omkring helt centrale spørgsmål er uenige om netop lektiers formål (kun lidt over halvdelen af lærerne mener fx, at formålet med lektier er at udvikle elevens arbejdsvaner og arbejdsmoral, og kun halvdelen af lærerne mener, at et formål med lektier er at involvere forældrene i barnets skolearbejde). Det virker problematisk, at en central del af undervisningen helt grundlæggende har forskellige mål for de enkelte lærere, specielt set i lyset af, at lærernes professionalisme bl.a. hviler på evnen til at redegøre for handlinger i for-

bindelse med undervisningen, og denne redegørelse (overfor forældre, politikere etc.) kræver konsensus, hvis den skal virke valid.

Begrundelsen for, at lektier ikke anvendes som en del af den politiske og uddannelsespolitiske diskussion i Danmark (som fx i USA), (skal for mig at se) søges i nedenstående:

- 1) 1970'ernes pædagogiske progressive diskurs har formet en skolekultur, hvor lærerens metodefrihed er helt grundlæggende. Lektier betragtes som en del af undervisningen og dermed en metodik, som den enkelte lærer kan anvende, som han finder passende i forhold til de mål, han har opstillet.
- 2) Lektier er historisk og traditionelt set ikke blevet brugt som et politisk middel i arbejdet for landets konkurrenceevne.
- 3) Danmarks skolesystem hviler ikke på et "accountability system"¹⁹, som udløser flere penge fra det offentlige til skoler, der klarer sig bedre i tests, som kan trænes via træningslektier. Dog ses en tendens til, at lærerne anvender mere tid på træningsopgaver i forbindelse med det øgede antal af nationale tests og efterfølgende krav til offentliggørelse af de enkelte skoles resultater.

Lærerens formål med anvendelse af lektier

Teorien (Hellsten, Cooper, Hallam m.fl.) byder på et bredt spektrum af formål, som lektiearbejde hviler på²⁰, og de danske læreres udsagn bekræfter ca. halvdelen af disse forskningsresultater.

Danske lærere mener ligesom de internationale undersøgelser, at formålet med lektier er²¹:

- 1) Forberedelse til undervisningen og træning af tidligere indlærte kundskaber og færdigheder.

¹⁹ "Accountability" systemet er en tankegang, der er udviklet i 1980'ernes USA og England og videreført i 2001 af præsident George Bush i USA under uddannelsessloganet: No Child Behind. "Accountability" systemet bygger på, at hver stat skal udarbejde trin og slutmål indenfor alle skolens fag, at hver stat skal evaluere i forhold til statens standarder, at hver stat udvikler et præmiesystem, hvor skoler, der klarer de standardiserede evalueringer, præmieres økonomisk.

²⁰ Se evt. kap 3.

²¹ Der skal som ovenfor nævnt tages forbehold for, at ikke alle lærere mener at alle nedenstående punkter er formål med lektier. (Se evt. undersøgelsens matrice i kap 5).

- 2) At lektierne kan være med til at involvere forældrene i barnets skoledag, og at forældrene og eleverne på den måde kommer tættere på hinanden (Intimidering).
- 3) At lektiearbejdet skal hjælpe eleven med at udvikle arbejdsvaner og arbejdsdisciplin, som eleven kan bruge på et senere tidspunkt (I en senere uddannelse eller på et arbejde).
- 4) At læreren kan bruge lektiearbejdet til at evaluere elevens faglige standpunkt og give feedback.
- 5) At eleven har mulighed for at arbejde med andre arbejdsformer eller under andre arbejdsforhold i hjemmet; arbejdsformer eller arbejdsforhold som skolen måske ikke kan tilbyde.

De danske lærere giver derimod ikke udtryk for, at formålet med lektier i undervisningen er:

- 1) At lektierne skal organisere elevens fritid således, at eleven ikke sidder og ser TV eller spiller PC- spil dagen lang.
- 2) At lektierne giver faget en speciel status (Så eleven betragter faget som et seriøst fag).
- 3) At lektier anvendes som direkte eller indirekte disciplineringsmiddel overfor eleven.
- 4) At fremme elevens færdigheder indenfor målbare områder, som eleven kan blive testet i (Fx i de nationale tests).

Coopers synteser (Cooper 1989, 2006) viser, at lektier generelt forbedrer elevens resultater i efterfølgende tilrettelagte klassesets (hvor eleven bliver prøvet i et fagligt stof, som matcher elevens lektiearbejde) og i nationale tests. Lektier kan således have en effekt, men hvilke faktorer, der bidrager til denne effekt, fortæller undersøgelserne ikke noget om. Dette billede synes at stemme overens med afhandlingens empiri (lektieundersøgelsen). Danske lærere anvender lektier, da eleven skal træne bestemte faglige områder, men kan ikke sætte ord på hvilke dele af lektierne, der har en positiv faglig effekt. De mener at lektiearbejdet træner eleven, fæster tidligere indlærte kundskaber og hjælper eleven igennem pensum men kan ikke pege på specifikke lektieformer, der har mere effekt end andre.

Den skitserede teori om lektiers effekt viser, at lektier ingen eller meget begrænset effekt har i indskoling. Synteserne tager som tidligere nævnt udgangspunkt i amerikanske undersøgelser, hvis skolesyn og læringssyn ikke umiddelbart kan sammenlignes med den danske folkeskole, og om den

danske folkeskole af den grund burde afskaffe lektier i indskolingen, kan derfor diskuteres. I den forbindelse er det værd at bemærke, at lektieundersøgelsen viser, at danske indskolingslærere er opmærksomme på, at kravene til elevens lektiearbejde i indskolingen ikke må være for omfattende:

- 1) Eleven får dag til dag lektier, der er på den måde ingen krav til, at eleven skal planlægge egen tid langsigtet.
- 2) Lektierne tilrettelægges ofte således, at lektien opfattes som en ”rutine” for eleven (Eleverne skal fx læse minimum 10 minutter hver dag i deres frilæsningsbog, eller eleven har fx tre staveord for til hver dag).

Desuden synes indskolingslærere at være opmærksomme på at få forældrene inddraget i disse rutinelektier:

”Jeg snakker med forældrene om disse læsekrav på forældremøde, så er det meningen, at forældrene hjælper børnene med at få læst derhjemme hver dag”. (Birgit).

Om danske indskolingslærere har udarbejdet en speciel dansk lektieanvendelsesform, der har positiv indflydelse på elevens faglige læring, kan afhandlingens lektieundersøgelse ikke påvise, men andre undersøgelser viser, at hjemlig læsetræning²² (arrangeret af læreren), som er hyppigt anvendt som lektieform, har positiv effekt på elevens læseudvikling.

Når danske lærere anvender lektier på mellemtrinnet, er det i høj grad med henblik på at udvikle elevens lektievaner og arbejdsvaner. Lærerne mener, at lektier kan udvikle elevens selvstændighed således, at eleven magter at arbejde med arbejdsopgaver, som ikke er selvvalgt, vel at mærke uden at læreren er til stede for at kontrollere eleven. Eleven skal selv administrere og tilrettelægge lektiearbejdet, og skal af den vej udvikle teknikker til at blive selvkørende og ansvarlige. Den udenlandske forskning viser, at lektier giver mellemtrinselever en generel positiv faglig effekt på 17 %, og anvendelse af lektier i udskolingen har en positiv faglig effekt på 33 % (Cooper 2006), men igen viser forskningen ikke hvilke præcise kriterier, der har indflydelse på denne forøgelse. Spørgsmålet er hvilke delelementer af danske læreres anvendelse af lektier, der har effekt (lektieformer, feedback og forældresamarbejde). De amerikanske synteser tager som ovenfor nævnt udgangspunkt i undersøgelser af skoler, hvis skolesyn og læringskultur præges af et ”*accountabilitysystem*”, og re-

²² Læseundersøgelser...

sultaterne kan efter min mening derfor ikke umiddelbart henføres til danske læreres anvendelse af lektier i undervisningen. Dog viser lektieundersøgelsen, at danske mellemtrins- og udskolingslærere anvender flere af de elementer i lektiearbejdet, der ifølge den amerikanske teori (der netop undersøger disse specifikke kriteriers indflydelse på lektiers effekt) netop har positiv effekt på elevens faglige resultater.

- 1) Lektieformer: Danske lærere anvender i høj grad lektieformer, der tager udgangspunkt i fagligt stof og faglige metoder, eleven har lært på et tidligere tidspunkt og kender til. Træningslektier specielt læsning, grammatik, og træning af regnearter, udbygningslektier hvor eleven arbejder med allerede indlært stof på en anden måde derhjemme, integrerede lektier hvor eleven arbejder i dybden (evt. tværfagligt) med en opgave over længere tid.
- 2) Lærers feedback: De skitserede amerikanske synteser er alle enige om, at feedback på elevens lektiearbejde er et vigtigt kriterium for, at lektiearbejde skal give eleven en positiv faglig effekt. Lektieundersøgelsen viste, at næsten alle af de adspurgte lærere har erfaring med anerkendende og procesorienteret respons og feedback.
- 3) Forældreinvolvering og forældresamarbejde: Som det fremgår af diskussionsafsnittet (Opsummering og diskussion 3) viser den amerikanske forskning (Epstein 2001, Cooper 2000, 2006, Hoover-Demsey, Hermansen 2007) entydigt, at forældresamarbejdet (lærer – forældre) og forældreinvolvering (forældre – elev) har omfattende indflydelse på lektiers effekt. Graden og kvaliteten af forældresamarbejde og forældreinvolvering kan betragtes særdeles væsentlig og indflydelsesrig på elevens udbytte af lektiearbejde. Lektieundersøgelsen viser, at danske lærere er meget bevidste om forældrenes indflydelse og rolle i og omkring lektiearbejde. Alle de adspurgte lærere mener, at forældrenes evne til at skabe et egnet læringsmiljø samt evne til at støtte eleven i lektiearbejdet har positiv indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejde, og over halvdelen af lærerne mener, at det er skolen og lærerens rolle at informere og involverer forældrene om elevens lektier og lektiearbejde. I hvor høj grad lærerne informere om og træner forældrene i involverings- og instruktionsformer, siger lektieundersøgelsen ikke noget om.

Undervisningsdifferentiering

Hvor vidt undervisningsdifferentiering af den enkelte elev er et lovkrav i USA og England, har jeg ikke fundet entydige oplysninger om. Dette gør Coopers synteses (Cooper 1989) resultater om lektiedifferentieringens manglende effekt mindre sammenlignelig med resultaterne af danske læreres differentiering af lektier.

Lektieundersøgelsen viser, at danske lærere i høj grad differentierer lektierne hos de fagligt svage elever, og at denne differentiering skal ses i forbindelse med lærerens daglige undervisningsdifferentiering i timerne. Forstået således at de fagligt svage elever, der ikke kan honorere den daglige undervisning og samtidig i klasseundervisningen får lettere og færre opgaver, også får reduktion i lektiemængden og får stillet nemmere lektieopgaver. Ses lektiedifferentieringen som en forlængelse af den daglige undervisningsdifferentiering, kunne man forestille sig, at lektiedifferentiering kan have en positiv effekt på danske elevers udbytte af lektiearbejdet, ligesom undersøgelser viser, at undervisningsdifferentiering har.

En anden faktor, som kunne bidrage til, at danske lærere føler, at lektiedifferentiering har gavnlig indflydelse, og at læreren derfor anvender denne form for differentiering, kan findes i lærernes bevidsthed om og erfaring med, at lektier kan gøre bestemte elever usikre, kede af det eller opgivende. Denne erfaring skal sammenholdes med, at læreren er vidende om, at elever, der har en sådan negativ følelse, ikke lærer optimalt. Lektieundersøgelsen viser, at 7 ud af 8 af de adspurgte lærere har erfaringer med, at lektier har en sådan negativ indflydelse på bestemte elevens faglige og personlige udvikling, og dette kan således give læreren incitament til lektiedifferentiering hos netop disse elevers lektier. Incitamentet skal selvfølgelig ses i lyset af, at læreren ved, at det er lovpligtigt at tage udgangspunkt i den enkelte elev og differentiere undervisningen derefter.

Tidsfaktoren

Tidsfaktoren er en håndgribelig og af den grund en ofte diskuteret faktor. Hvor længe skal eleven arbejde med lektierne, hvis lektiearbejdet skal have et optimalt personligt og fagligt udbytte? Som det skitseres i det indledende afsnit om forskning og teori om lektier, er der ingen undersøgelser, der kan sætte en "bestemt" tid (antal minutter) på, hvor lang tid en elev på et bestemt klassetrin skal arbejde med lektier, hvis arbejdet skal give eleven et optimalt udbytte. De adspurgte lærere i lektieundersøgelsen kunne heller ikke pege på et sådant bestemt antal minutter, hvilket kan skyldes, at alle de i afhandlingen skitserede faktorer i et eller andet omfang spiller ind på lektiers anvendelse og

effekt og dermed reelt set har indflydelse på, hvor lang tid eleven bør arbejde med lektien for at få mest udbytte af den. Her tænkes der på: elevens klassetrin, hvorledes og i hvilket omfang lektien er differentieret til elevens niveau, hvorledes forældrene er rustet til at hjælpe eleven, hvilken lektieform læreren anvender, hvad målet er med lektien, graden af lektiens indholdsmæssige klarhed, hvordan skole- og læringskulturen er, herunder hvordan lærer – elev forholdet er etc.

En spørgeskemaundersøgelse omhandlende lærerens forventninger til elevens tidsforbrug af lektiearbejde indenfor et bestemt fag og klassetrin vil i nogen grad kunne belyse, hvor mange minutter de enkelte danske lærere mener, at eleven skal arbejde. Dog vil resultaterne, med ovenstående in mente, virke overfladiske og til en hvis grad ubrugelige.

Perspektivering

I dette afsnit perspektiveres lærerens anvendelse af lektier som en del af didaktikkens genstandsfelt.

Der udføres en del udenlandsk forskning om lektier ud fra et pragmatisk ønske om at bekræfte eller afkræfte lektiers faglige effekt. Disse undersøgelser udformning og resultater synes problematiske og mangelfulde i lyset af lektier som en del af didaktikkens genstandsfelt. Undersøgelserne fokuserer ofte på specifikke kriterier, som kan give udslag i faglige test (klassetest eller national test), og resultaterne figurerer i didaktisk øjemed derfor mere som forståelsesbrikker i det store puslespil af undervisningens mange facetter end som entydige pejlemærker for brugen af lektier. Lektier kan således ud fra den skitserede almindidaktiske synsvinkel ikke behandles selvstændigt, da undervisningen er en helhed, sammensat af række delelementer, og ikke fungerer som undervisning, hvis disse delelementer ikke hænger sammen. I denne optik skal læreren, hvis han ønsker at udføre god og effektiv undervisning, således tænke anvendelsen af lektier ind i undervisningens mange faser. Men de analyserede udenlandske forskningsundersøgelser sætter fokus på en del områder der er værd at tage i betragtning, når læreren skal anvende lektier i undervisningen og betragte anvendelsen af lektier som en del af didaktikkens genstandsfelt. Med afhandlingens empiri og udvalgte teori in mente forsøges i det følgende at skitsere konkrete områder, og kriterier som den danske folkeskole og læreren kan tage i betragtning, hvis lektier skal anvendes og udvikles som en del af didaktikkens genstandsfelt.

Grundlæggende bør læreren overveje følgende i forbindelse med brug af lektier i folkeskolen:

- 1) Om det faglige indhold samt den lektieform, som læreren anvender som en del af undervisningen, stemmer overens med lærerens overordnede mål for elevens personlige dannelse og faglige udvikling, og om disse mål stemmer overens med folkeskolelovens krav.
- 2) Overvej hvorledes lektien som undervisningsmetode kan tilrettelægges, så den bl.a. har indholdsmæssig klarhed for eleven, at den er subjektiv plausibel, at den optræder metode-mangfoldigt, og at trænings- og repetitionslektier lever op til kravene om intelligent træning.
- 3) Hvor vidt lærerens autenticitet og relationelle forhold har indflydelse på undervisningen.

Ovenstående grundlæggende tre kerneområder specificeres i det følgende som konkrete spørgsmål som læreren eller lærerteamet kan arbejde med ved anvendelsen af lektier i undervisningen. Spørgsmålene kan åbne op for lærerens refleksion omkring lektier og bringe fokus væk fra traditionorienterede forestillinger, der synes at ligge til grund for lærerens handlinger pga. lærerens og teamenes manglende didaktiske indsigt og diskussion af lektier.

Spørgsmålene er opdelt i seks væsentlige kategorier:

Formål

Er lektiens formål et led i lærerens ønske om at udvikle elevens lektie- og arbejdsvaner, eller har formålet udelukkende faglig karakter?

Hvorfor vælges en bestemt lektieform frem for en anden? Hvilke elementer i lektieformen bidrager til elevens faglige udvikling og hvilke elementer i lektieformen bidrager til elevens personlige udvikling.

Har læreren andre formål med at anvende lektier: Bruges lektien fx i disciplineringsøjemed eller som straf for eleven, anvendes lektier udelukkende for at nå curriculum eller for at træne eleven til bestemte test (nationale eller kommunale tests) eller anvender læreren lektier, da lektier er en tradition i den danske folkeskole? Hvordan indvirker lærerens formål på lærerens anvendelse af lektier?

Lektien

Hvilken mængde lektier er passende for eleven, herunder længde og frekvens af det lektiearbejde der stilles? (Fx kan faste og korte/overskuelige lektier være med til at etablere lektierutiner for eleven og bidrage til, at eleven ikke føler, at lektiearbejdet virker uoverskueligt)

Er lektiens sværhedsgrad passende? Indeholder lektien stof, der er let eller svært for eleven eller begge dele? (Eleven føler sig motiveret for at arbejde, når dele af lektiearbejdet føles let).

Omfatter lektieopgaven udelukkende tidligere lært stof? Hvis det ikke er tilfældet kan det overvejes, hvilke følger det kan få for eleven, hvis eleven ikke forstår og kan løse opgaven.

Er der sammenhæng mellem den undervisning, der foregår i klassen (herunder proces og fagligt indhold), og de lektier der bliver stillet?

Er lektieformen og lektiearbejdsprocessen kendt af eleven, og fører lektiearbejdsprocessen til, at eleven udvikler metodisk handlekompetence?

Er der metodemangfoldighed i lærerens anvendelse af lektier?

Forældre – lærer – elev (kommunikation og involvering)

Er forældrene informeret om lærerens mål med lektiearbejdet?

Er forældrene trænet i at hjælpe eleven hensigtsmæssigt, hvis eleven behøver hjælp?

Er forældrene vidende om, hvordan de skaber et passende læringsmiljø i hjemmet for deres barn?

Er der lavet klare regler for, hvornår eleven skal afslutte en lektie? (Er der med andre ord fx sat et maksimum på den tid, eleven skal bruge på lektiearbejdet med den hensigt at hindre, at eleven udvikler negativitet overfor lektierne og skolen, og at der måske opstår konflikter mellem eleven og elevens forældre?)

Hvor vidt skal der tages hensyn til elever af forældre, der har svært ved at hjælpe deres børn med lektierne?

Lærer – elev (kommunikation og involvering)

Ved eleven, hvorfor læreren anvender lektier og en specifik lektieform? Er målene for elevens læring med andre ord kendt af eleven, og er undervisningen og lektiearbejdet subjektivt plausibel for eleven?

Har eleven mulighed for at tage del i beslutningerne omkring, hvilke lektieopgaver (herunder lektieformer og indhold) eleven skal arbejde med, samt hvornår lektieopgaverne skal være færdiggjort?

Hvordan har lærerens relationelle forhold til eleverne indflydelse på elevernes læring, og er der etableret en motiverende læringskultur i klassen?

Optræder læreren som en autentisk lærer?

Differentiering

Er læreren bekendt med elevernes faglige, personlige og sociale kompetencer i en sådan grad, at han har mulighed for at differentiere lektierne korrekt?

Er der samspil mellem den differentiering læreren praktiserer i klasseundervisningen og differentiering af lektierne? (Det er lettere for læreren at differentiere, hvis klasseundervisning (tema, indhold og proces) og lektiearbejde hænger sammen).

Har læreren overvejet, om bestemte typer elever burde fritages for lektier?

Har læreren overvejet at differentiere ud fra flere undervisningsprincipper, fx læringsstile?

Feedback

På hvilket grundlag giver læreren feedback? (Feedback på en lektie bør tage udgangspunkt i konkrete mål for den pågældende lektieopgave. Hvis feedback skal have en

positiv effekt på eleven, bør eleven derfor altid kende de konkrete mål opgaven indeholder).

Har læreren mulighed for at give hurtig feedback på en lektie? (Hvis ikke burde læreren overveje at undlade at give lektien for).

Afdelingsniveau og teamniveau

Skolens afdelinger (indskoling, mellemtrin, og udskoling) skal afklare, hvilke vejledende overordnede mål, der skal være for anvendelsen af lektier på de forskellige trin, og koordinere disse mål. Desuden skal afdelingerne afklare, hvornår og hvordan forældrene involveres (trænes) i håndtering af elevens lektiearbejde i hjemmet.

Klassens lærerteam bør koordinere deres anvendelse af lektier i undervisningen således, at tidskrævende lektier ikke overlapper hinanden. Desuden bør teamet med udgangspunkt i afdelingens vejledende mål for lektier udarbejde specifikke mål for den enkelte klasse.

Skoleniveau

Skolens ledelse bør i samarbejde med skolens afdelinger og evt. eksterne konsulenter udarbejde vejledende overordnede mål for skolens, teamenes og lærerens anvendelse af lektier. Skolens ledelse bør honorere lærerne med den tid, et sådant udviklingsarbejde nu tager.

Konklusion

Den analyserede forskningslitteratur viser, at lektier kan have en positiv effekt på elevens faglige og personlige udvikling men giver ikke et entydigt billede af, hvordan de undersøgte kriterier (elevens alder og klassetrin, frekvensen af lektiearbejdet, lektiens indhold, lærerens feedback, forældreinvolvering) giver denne effekt, og hvorledes kriterierne indvirker på hinanden. Men forskningsanalysens resultater og de diskuteret kriterier giver, når de anskues ud fra afhandlingens almindidaktiske analyse, en mere nuanceret forståelse af de specifikke kerneområder i undervisningen, der har indflydelse på elevens læring i lektiearbejde.

Lektier betragtes i afhandlingens almindidaktiske analyse som en undervisnings- og læringsform, hvor undervisningens øvrige undervisningstrin samt lærerens relationelle forhold til eleverne og

autenticitet i undervisningen har gældende indflydelse på elevens udbytte af lektiearbejdet, hvormed det konkluderes, at lektier derfor bør indgå som en del af lærerens overvejelser omkring undervisningens procesniveau, planlægnings- og analyseniveau og kritisk reflektivt niveau.

Forældreinvolvering i elevens lektiearbejde kan føre til både negative og positive oplevelser i hjemmet. Forskningsteorien viser ikke i hvilken grad, forældrenes involvering har positiv eller negativ indflydelse på elevens udbytte af lektier men viser, at elever af forældre, der bliver trænet og guidet i at hjælpe eleven korrekt og tilrettelægger et passende læringsmiljø i hjemmet, har et positivt fagligt og personligt udbytte af lektiearbejdet.

Afhandlingens kvalitative semistrukturerede interviewundersøgelse af 8 danske folkeskolelærere (lektieundersøgelsen) giver et nutidigt billede af danske læreres anvendelse og erfaringer med anvendelse af lektier i undervisningen i den danske folkeskole. Lektieundersøgelsen viser, at størstedelen af de danske lærere anvender lektier i undervisningen ud fra følgende formål: (1) lektien skal stadfæste kundskaber og træne elevens færdigheder, (2) lektier skal lære eleven at tage ansvar igennem selvstændigt arbejde, lektiearbejdet styrker elevens studievaner og forbereder eleven på et fremtidigt arbejdsliv, (3) lektier etablerer kontakt mellem forældre og barn samt forældre og skole, (4) lektier hjælper læreren med at nå curriculum. (5) lektier bruges i evalueringssammenhæng.

Undersøgelsen viser, at de adspurgte lærere anvender lektier i undervisningen vha. fem forskellige lektieformer: (a) træningslektier: Repetition og træning af tidligere indlært stof, (b) udbygningslektier: Arbejdsopgaver, der evt. er påbegyndt på skolen og videreudvikles ("udbygges") derhjemme, evt. vha. hjælpemidler skolen ikke har til rådighed (fx via internet), (c) færdiggørelseslektier: Arbejde, som er påbegyndt i skolen, afsluttes derhjemme, (d) forberedelseslektier: Fortrinsvis læsestof, der skal danne udgangspunkt for en efterfølgende lektion, (e) integrerede lektier: Lektier, der indeholder flere problemstillinger (evt. tværfaglige). Lærerne anvender ofte denne form for lektier ved større skriftlige afleveringer fx ved projektopgaver, månedsopgaver, rapporter mm.

Lektieundersøgelsen viser, at halvdelen af lærerne anvender alle 5 lektieformer i undervisningen, lidt under halvdelen anvender 3 lektieformer, og kun en enkelt lærer anvender 2 lektieformer. De danske lærere har mange erfaringer med anvendelse af lektier i undervisningen; disse erfaringer knytter læreren sammen med deres erhvervede pædagogiske indsigt og viden og ser af den grund ofte forskelligt på de undervisningskriterier, der ifølge den udenlandske forskningsteori kan have indflydelse på udbyttet af elevens lektiearbejde. Lektieundersøgelsen viser dog, at lærerne har

samme erfaringer på flere områder: Danske læreres erfaringer med anvendelse af lektier i undervisningen – konkluderende punkter:

- 1) Danske lærere anvender lektieformer, som de ikke har erfaring med, giver eleven et personligt eller fagligt udbytte.
- 2) Næsten alle de adspurgte lærere i undersøgelsen havde erfaring med, at lektier kunne have en negativ effekt på bestemte elevers faglige og personlige udvikling.
- 3) De fleste lærere i undersøgelsen havde erfaring med, at anerkendende feedback eller procesorienteret undervisning (med løbende feedback på lektiearbejdet) havde positiv indflydelse på elevens faglige eller personlige udbytte af lektierne.
- 4) Lærerne var enige om, at eleven skal udvikle selvstændige lektie- og arbejdsvaner på mellemtrinnet (4. – 6. klasse), og at elever i slutningen af mellemtrinnet kan magte friere lektieformer som fx integrerede lektier.
- 5) Danske lærere differentierer lektierne i undervisningen. De fleste af de adspurgte lærere differentierer via to eller flere differentieringsformer. De fleste lærere differentierer via øgning eller reduktion af lektiemængden eller via øgning eller reduktion af sværhedsgraden. Lærerne ønsker at differentiere lektiearbejdet yderligere men finder det ikke tidsmæssigt muligt.
- 6) Hovedparten af lærerne var enige om, at et informativt forældresamarbejde kunne bidrage positivt til udbyttet af elevens lektiearbejde. Alle lærerne var enige om, at forældrenes evne til at skabe et egnet læringsmiljø for barnet i hjemmet og forældrenes evne til at støtte barnet i lektiearbejdet har positiv indvirkning på lektiearbejdets udbytte (Graden af forældrenes involvering i elevens lektiearbejde var lærerne uenige om).
- 7) Lærerne har forskellige erfaringer med og opfattelser af, hvilke elevtyper der fagligt set får meget eller lidt ud af lektiearbejdet.

Lektieundersøgelsen viser tydeligt, at læreren i det daglige lærerarbejde ikke reflekterer og diskuterer anskuelser og meninger omkring lektier med andre lærerkolleger, ledelsen eller fagfolk, og at der derfor er klare forskelle i opfattelserne af, hvordan og hvornår lektier skal anvendes, hvilke lektieformer der har de ønskede effekt og hvilke krav, læreren kan stille til elever og forældre.

Udviklingen og refleksionen af danske læreres brug af lektier i undervisningen synes været gået i stå efter, at undervisningsministeriets undervisningsvejledning ”Den blå betænkning” i 1960 gjorde

op med udenadslæren og vægtede arbejdsprocessen som en del af elevens læring i lektiearbejdet. Dette kan der være flere årsager til. En ikke ubetydelig grund synes at være 1970'ernes progressive pædagogiske diskurs' kraftige indflydelse på folkeskolen og lærerens undervisningsideologi i de efterfølgende årtier 1980 – 90'erne. Der blev så at sige ikke stillet spørgsmålstejn ved lærerens undervisning og metodefrihed, og dele af undervisningen blev i denne optik derfor heller ikke diskuteret og evalueret. De seneste 5 år har en ændret uddannelsespolitik (der kan betragtes som et opgør med denne progressive diskurs) i højere grad stillet krav til dokumentation af lærerens undervisning og undervisningens resultater (Elevplaner, nationale test, offentliggørelse af skolers testresultater og karakterer). Undervisningsministeriet har i den forbindelse endnu ikke stillet krav til, at danske folkeskoler skal udarbejde en lektiepolitik og har ikke udarbejdet vejledninger til lærerens anvendelse af lektier i undervisningen, selvom dette ville være en naturligt led i den ændrede uddannelsespolitiske orientering.

På baggrund af afhandlingens resultater, delkonklusioner og konklusion anbefales det, at de enkelte folkeskoleledelse med afsæt i afhandlingens resultater i samspil med skolens lærere og evt. eksterne konsulenter udvikler en vejledende lektiepolitik for skolen. Lektiepolitikken skal tage udgangspunkt i, at lektier er en del af didaktikkens genstandsfelt og skal derfor hvile på skolens pædagogiske grundlag og principper samt afdelingernes, klasseteamenes og lærernes mål og formål for elevernes faglige og alsidige personlige udvikling.

Litteraturliste

Andersen, I. (2006): *Den skinbarlige virkelighed*. København: samfundslitteratur (s. 188-213).

Beck, U. (1986): *Risikosamfundet*. Hans Reitzels Forlag A/S

Bourdieu, P. (1970). Uddrag af *La reproduction*, Les éditions de minuit (s. 185, 230-248, 250-254). I: *Skole, ideologi og samfund*. Munksgaard.

Cooper, H. (1989): "*Synthesis of research on homework*". I: *Educational leadership*.

Cooper, H, Lindsay m.fl. (2000): "*Homework in the home*". I: *Contemporary Educational Psychology*.

Cooper, H. (2001): "*Using research to Answer practical Questions About Homework*". I: *Educational Psychologist*, 36 (3).

Cooper H., Robinson, & Patall (2006): "*Does Homework Improve Academic Achievement?*". A *Synthesis of Research, 1987-2003*".

Cooper, H. (2007): "*The Battle Over Homework*". Sage Pubns.

Corno & Xu (1998): "*Case Studies of Families Doing Third-grade Homework*". I: *Teachers College Record*, Volume 100 (2).

Corno & Xu (2004): "*Homework as the job of Childhood*". I: *Theory into Practice*, Volume 43 (3).

Dahler-Larsen, P. (2002): "*At fremstille kvalitative data*". Odense: Odense Universitetsforlag.

Danmarks Evalueringsinstituts (2004): "*Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*".

Epstein, Joice L. m.fl. (2001): "*More than minutes: Teachers' role in Designing Homework*". I: *Educational Psychologist*.

Glöckel, H. (2003): "*Vom unterricht*". *Forlaget Julius Klinghardt*.

Holgersen, Sven-Erik (2003): "*Fænomenologi som filosofi og metode*". I: Rønholt, H., Holgersen S.E., Fink-Jensen, K., Nielsen A.M. Københavns Universitet og forlaget Hovedland. *Video som pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*.

- Launsø, L. (2005). *Forskning om og med mennesker*. Nyt nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Laursen, P. Fibæk (2004): *Den autentiske lærer*. København: Gyldendal
- Undervisningsministeriet (2007): "Folkeskoleloven 2007". Lokaliseret på webadressen: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Love%20og%20regler.aspx> d. 26. feb. 2009
- Forsberg, L. (2007): "Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families". I: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28 (2).
- Hermansen M., m.fl. (2007): "Skolens gode og onde cirkler". Forlaget samfundslitteratur.
- Hallam, S. (2003): "Homework – the evidence". Institute of Education, University of London.
- Hellsten, J.O. (1997): "Läxor ä ringet att orda om". I: *Pedagogisk Forskning i Sverige 1997* (3).
- Hellsten, J.O. (2000): "Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt". Uppsala University Library
- Hoover-Dempsey m.fl. (2001): "Parental involvement in homework" I: *Educational Psychologist* (36).
- Höjerback, I. (1987): "Läxor – finns dom?". Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Jank, W. (2006): *Didaktiske modeller*. Gyldendals Lærerbibliotek
- Jacobsen, J. K. (1993): *Interview – kunsten at lytte og spørge*. Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, Wolfgang (1995): "Core Problems of the Modern World and the Task of Education. A vision for International Education". I: *Zentralprobleme der modernen Welt 1995*.
- Kohn, A. (2006): "The homework myth". Da Capo Press.
- Kristensen, H.J. (1996): *Pædagogik- teori i praksis*, Gyldendal.
- Kvale, S. (1997): *Interview*. Hans Reitzels Forlag A/S.
- Launsø, L. (2005): *Forskning om og med mennesker*. Nyt nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Lindell, E. (1990): "Läxor - hemarbetets utformning och effekter". Skolöverstyrelsen, Norstedts trykkeri.

Marzano og Pickering (2007): ”*The case for and Against Homework*”. I: Educational Leadership, Marts 2007.

Meyer, H. (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendals Lærebibliotek

Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Olsen, F.B. (2003): ”*Har du lavet dine lektier i dag?*” Gymnasiepædagogik, nr. 53, 2004.

Radnor, H. (2005): *At forske i pædagogisk praksis – fortolkende forskning*. Klim A/S.

Schnack, K. (1993): Handlekompetence og politisk dannelse. I: *Handlekompetence som didaktisk begreb*. Jensen, B.B. & Schnack, K.

Schnack, K. (1998): Handlekompetence - et dannelsesideal. I: *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer.

Schou, L.B. (2006): Det danske skolesyns internalisering – et gode eller et onde. I: *Tidsskriftet Kvan nr. 74*, Peter Sabroe Seminariet, Børge Møllers Grafiske Hus, Århus.

Ziehe, T. (2004): Farvel til halvfjerdserne. I: *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget politisk revy.

Westlund, I. (2004): ”*Läxberättelser*”. Linköpings Universitet, UniTryck.

Bilag 1- Interviewguide

Indledende spørgsmål.

A: I hvor mange år har du været lærer?

A: Hvilke klassetrin og i hvilke fag underviser du?

Forskningsspørgsmål 1.

Hvilke former for lektier anvender danske folkeskolelærere i undervisningen?

A: Kan du fortælle om, hvilke lektieformer du anvender i dine fag?

A: Lad os starte med dit hovedfag eller det fag, du underviser flest timer i.

A: Er der forskel på, hvordan du anvender lektier i undervisningen i et bestemt fag på forskellige klassetrin?

A: Er der fx lektieformer, du fx ikke anvender i 4. klasse men først i 6. klasse?

A: Forventer du, at eleven udvikler bestemte ”lektiefærdigheder” på de forskellige klassetrin?

Forskningsspørgsmål 2.

Hvad er ifølge danske folkeskolelærere formålet med at anvende lektier i undervisningen?

A: Hvad er formålet med at anvende lektier i undervisningen?

Forskningsspørgsmål 3.

Hvilke lektieformer har danske folkeskolelærere erfaring med virker (giver eleven et fagligt eller et personligt udbytte) og ikke virker.

A: Har du erfaringer med, at specielle lektieformer kan være med til at øge elevens faglige udbytte i et specielt fag?

A: Kan du give eksempler på lektieformer, du har erfaringer med, der øger elevens faglige færdigheder i indskoling/på mellemtrinnet/i overbygningen?

A: I hvor lang tid (minutter) skal eleven (på det pågældende trin, i et bestemt fag) efter din mening lave lektier, hvis det skal give eleven mest fagligt udbytte?

A: Har du erfaringer med, at lektier kan have en negativ effekt på elevens faglige udbytte i et specielt fag?

A: Har du erfaringer med, at anvendelsen af lektier i undervisningen kan udvikle eleven positivt på det personlige plan, herunder arbejdsvaner, ansvarsfølelse mm?

A: Har du erfaringer med at anvendelsen af lektier i undervisningen kan have en negativ effekt på elevens personlige udvikling?

A: Har du erfaringer med at nogen elever har større udbytte af lektier end andre?

- Hvilke elever får ifølge dig mest ud af lektier?

- Hvilke elever får ifølge dig mindst ud af lektier?

A: Differentierer du elevernes lektier og lektiemængde?

Hvis ja, hvordan og hvorfor?

Hvis nej, hvorfor ikke?

A: Er der forskel på hvordan og i hvor høj grad, du differentierer lektierne på de forskellige klassetrin?

A: Hvilken rolle, tror du, hjemmet spiller på det udbytte, eleven har af lektier?

A: Hvordan tror du at hjemmet kan bidrage til, at udbyttet af elevens lektiearbejde øges?

A: Anvender du i højere grad lektier som en del af undervisningen i dag end tidligere?

Afsluttende fremadrettede spørgsmål

A: Hvordan tror du, at danske folkeskoleelever ville få mere udbytte af lektier?

A: Mener du, at undervisningsministeriet burde udarbejde nationale retningslinjer for brug af lektier i den danske folkeskole?

A: Mener du, at den enkelte skole burde lave retningslinjer for lærerens anvendelse af lektier i undervisningen?

Bilag 2 – et transskriberet interview

Eksempel på et transskriberet interview (Susanne, interview d. 19. sept. 08).

A: Adam

Indledende spørgsmål.

A: I hvor mange år har du været lærer?

Det er mit 8. år.

A: Hvilke klassetrin og i hvilke fag underviser du?

Dansk, matematik og natur og teknik. Fra 1. – 6. klasse.

Dansk i 4. klasse, matematik i 6. klasse og natur og teknik i 6. klasse.

Forskningsspørgsmål 1.

Hvilke former for lektier anvender danske folkeskolelærere i undervisningen?

A: Kan du fortælle om, hvilke lektieformer du anvender i dine fag?

I dansk bruger jeg jo læselektier, hvor eleverne har en læseaftale, hvor de skal læse 15 min. derhjemme hver dag, hvor de skriver ned det sideantal, de er nået til, og hvilken bog de har læst. Det er en bog, de har valgt sammen med mig på biblioteket, som de så læser i. Derudover kan der så være en almindelig læselektie, hvor vi så bruger det, de har læst i undervisningen dagen efter. Det kan være, at de så genfortæller teksten dagen efter eller lave nogle opgaver til teksten. Hvis det så tager et kvarter, så skal de ikke læse i deres læseaftale.

Så er der skriftlige lektier, lige for tiden er det grammatikøvelser. Det er i et grammatikkompndie, så snakker vi lige om på klassen hvad de har for til næste dag, og så får de to sider for, eller hvordan det nu passer derhjemme, og så næste dag retter vi fælles.

A: Er det så lektier, der lægger op til den undervisning, I har dagen efter?

Nej det er egentligt repetition og træning.

A: Er der andre lektieformer i dansk?

Ja, så har de jo skriftlige opgaver, hvor de måske starter på en historie her og får resten for derhjemme. Så har de måske resten af ugen til at skrive det. Vi har her i starten af skoleåret haft et emne om klima, hvor de har skullet øve sig til en fremlæggelse. De har lavet nogle overheads med nogle flotte billeder fra Kina, dem har de så fået med hjem for at skulle øve det, de skulle sige.

A: Så de skal øve deres fremlæggelse på baggrund af noget, de har skrevet?

Ja de har læst noget om emnet og har fundet nogle billeder på nettet og har så skrevet en lille billedetekst, og resten er så frit , mundtligt. Nogle enkelte har fundet det nødvendigt at få skrevet noget ned, som de kunne øve på mundtligt, og andre har, ud fra det de har læst, kunnet formulere sig frit.

A: Er der andre lektieformer i dansk, som du vil nævne?

Ja der er staveord og diktat. De skriver diktat en gang om ugen, hvor de øver sig i at skrive pænt og i at skrive korrekt. Det har de en uge til at forberede. De svageste får hjælp her til at øve det i ugens løb, og det gør de andre faktisk ikke. De må øve derhjemme, så den er faktisk lagt over til forældrene, at de må øve med deres barn derhjemme. Jeg har givet dem nogle strategier om, hvordan de kan øve, hvad er det, de skal være opmærksom på i det ord.

A: Her er du inde på instruktionen af lektien, mener du, at instruktionen af lektien er vigtig, for at eleverne får meget ud af lektien?

Ja. Man kan jo øve staveord på mange måder, og det, synes jeg, er vigtigt; at de kan øve på hver deres måde. Nogle skal bare øve sig en enkelt gang på ordene, og andre skal virkelig træne for at kunne ordene.

A: Kan du fortælle lidt om lektieformer i matematik?

Eleverne får ugeopgaver til træning af de fire regningsarter og andre ting, vi lige har arbejdet med. Har vi lige arbejdet med ligninger, så er der mange ligninger i den der ugeopgave. Så det er en skriftlig opgave, hvor stykkerne skal skrives pænt ind i hæftet for at træne deres orden.

Ugeopgaverne er noget de kan. Det er noget, som matematiksystemet ikke lægger op til, at man træner hele tiden, så derfor har jeg vurderet at det er vigtigt at de får det trænet, så man ikke kun har om fx division i 14 dage hvert skoleår, som matematikbogen lægger op til. Så de ikke glemmer det, for det gør de. Så hvis vi ikke hele tiden arbejder med det, så forsvinder det bare ud i den blå luft. De kan jo se efter sommerferien...

A: Så er den nulstillet...

Ja det er det.

Så jeg bruger altså ugeopgaver...som jeg har haft med hjem og rette, og så har de skulle rette eventuelle fejl, og så samler vi op på fejl, der er gennemgående. Hvis der er en stor mængde elever, der har den samme fejl, så tager vi noget mere fælles. Så jeg bruger det hele tiden til at vurdere hvor eleverne er.

A: Så du bruger sådan set deres lektier som evaluering af din egen undervisning?

Ja det gør jeg. Og så sidste år er jeg gået fra de der ugeopgaver, fordi jeg synes, at der var alt for meget rettearbejde, så har jeg lavet nogle opgaver som svarede til, og hvor der var 5 opgaver til hver dag, som eleverne skulle lave, og så har vi rettet dem fælles. Så jeg er gået meget mere over til at rette fælles.

A: Er der andre lektieformer i matematik?

Så har jeg brugt huske- og repetitionsøvelser i form af tabellerne. Hvor de har skulle øve tabeller og remser derhjemme.

A: Anvender du lektier i natur og teknik?

Her laver jeg nogle undersøgelsesopgaver til emnet. Den ene 6. klasse skal lige nu arbejde med rummet, så har de fået nogle opgaver og nogle hjemmesider hos mig, som skal undersøges. Så har vi så fire uger til det, hvor vi den ene uge ikke skal have undervisning, hvor eleverne så skal arbejde derhjemme. Det er lagt lidt frit op, at det er det eller det, de skal, men de skal igennem det,

jeg har skitseret i gennem de her fire uger. De ved hvor lang tid, de har her, og så må de prøve at se, om de kan få struktureret deres tid og få lavet noget derhjemme, for ellers kan de ikke nå det.

A: Det er en form for projekt, hvor eleverne selv skal styre deres tid?

Ja.

A: Kan du nævne andre lektieformer i natur og teknik?

Nej, jeg giver dem ikke læselektier for. Mange elever, specielt de tosprogede, har svært ved at læse teksterne og kan jo ikke få hjælp hjemme vel? Derfor får vi mere ud af at læse det her sammen, og så snakker vi om det, når vi læser det.

A: Er der forskel på, hvordan du anvender lektier i undervisningen i et bestemt fag, på forskellige klassetrin?

A: Er der fx lektieformer, du fx ikke anvender i 4. klasse men først i 6. klasse?

Ja, (pause)..

A: Man kan også spørge anderledes: Forventer du, at eleven udvikler bestemte "lektiefærdigheder" på de forskellige klassetrin?

Snakker vi læsning, så lægger jeg op til, at det i 1. klasse er forældrestyret. Jeg forventer, at forældrene sidder og hører deres barn læse. Det forventer jeg ikke i 4. klasse, det jeg i 4. klasse giver dem for, det kan de læse selv.

Men man kan sige, at jeg oftest giver lektier for, som eleverne kan klare alene, så det ikke er forældrene, der sidder og laver dem. Da jeg gav ugeopgaver for i matematik, kunne jeg jo godt se at der var nogle, der altid havde alle opgaverne 100% rigtige, og når jeg så gav dem lignede opgaver i klassen, så kunne jeg se, at der var rigtigt meget, de ikke kunne finde ud af. De kan selvfølgelig også lære noget af at blive hjulpet derhjemme, men jeg vil hellere give dem noget for, som giver træning i noget de kan, og det de så ikke kan, det skal jeg nok lære dem her.

Forskningsspørgsmål 2.

Hvad er ifølge danske folkeskolelærere formålet med at anvende lektier i undervisningen?

A: Hvad er formålet med at anvende lektier i undervisningen?

Ja, det er træning, træning af færdigheder...(pause)..

A: Er der nogen grund til, at de skal trænes i deres færdigheder?

3: Det er for, at de bliver bedre til det, for at få færdigheder lagt fast, så de kan det. For jeg mener ikke, at jeg har tid i den almindelige undervisning til at lære dem nyt og til at træne gammelt stof.

A: Så det har også noget med tiden at gøre?

Ja, så hvis eleverne skal nå det, de skal nå i løbet af et skoleår, så er de nødt til at træne derhjemme. Her tænker jeg specielt på matematik og grammatiske øvelser i dansk. Vedr. læsningen vurderer jeg, at de uden læselektier slet slet ikke kan nå at læse det, de skal for at blive stabile sikre læsere.

A: Så det er nødvendigt med lektier derhjemme for at nå målene i det gældende fag?

Ja.

A: Er der andre formål?

Ja. Teamet omkring den klasse, jeg har nu, har været meget opmærksom på at give lektier for hver dag, nogen gange lektier for lektiernes skyld. Vi har en idé om, at det er vigtigt, at børnene lærer at læse lektier; ikke at de skal sidde i timevis, men at de ved, at hver dag når de kommer hjem, så er der noget, der skal op af tasken. Det at de måske også kan vise forældrene, at det er det, vi laver, og kan tage del i det. Men også at børnene på sigt lærer, at lektier er en del af skoledagen. Så de ikke pludselig, når eleven kommer i 4.- 5.- 6. klasse, pludselig skal til at lære at lave lektier. Så det har vi faktisk gjort siden første klasse.

A: Så I vil træne deres lektievaner?

Ja, at læse lektier skal være en naturlig del af hverdagen. At det er nummer et, og så kan eleven lave noget andet bagefter.

A: Hvornår forventer du, at eleverne får indarbejdet disse lektievaner?

Jeg synes faktisk, at vi ret hurtigt i 1. klasse får langt de fleste med. At vi så skal samle op igen, efter hver sommerferie, alt afhængig af hvad der sker.

Den 4. klasse vi har nu, har vi nogle stykker, der har svært ved at få tingene skrevet ned i lektiebogen, så gør vi det for dem, så ved vi, at vi har vores sti ren. Men langt størstedelen af de der 24 elever gør det af sig selv. Sidste år brugte jeg meget tid i min 5. klasse i matematik på at være rigtig rigtig skrap mht. til lektier, jeg gav simpelthen eftersidninger. Der var nogle stykker, der ikke kunne få lavet deres ting, den ene elev nåede jeg ikke, men de andre har jeg nået. Så jeg har stadigvæk en dreng, der ikke får lavet sine ting. Men der er også så meget i hans system, så man kan sige, at bare han kommer i skole, så er det egentligt okay.

Forskningsspørgsmål 3.

Hvilke lektieformer har danske folkeskolelærere erfaring med virker (giver eleven et fagligt eller et personligt udbytte) og ikke virker.

A: Hvad er din faglige begrundelse for og mål med at arbejde med elevens lektievaner?

Det er for at gøre dem klar til det videre forløb, der kommer. Jeg er jo klar over, at når de kommer længere op i klasserne, så er der absolut lektier i alle fag, så det er for, at de overhovedet kan klare sig længere fremme.

A: For at gøre eleverne studieklar til overbygningen og gymnasiet?

Ja Ja

A: Er der andre faglige begrundelser?

Pause ...nej.

A: Har du erfaringer med, at specielle lektieformer kan være med til at øge elevens faglige udbytte i et specielt fag?

Når jeg giver læselektier for, mener jeg absolut, at de bliver bedre til at læse. Jeg mener, at de med de skriftlige lektier, de får for i matematik, ugeopgaver etc., at de får trænet nogle færdigheder, og det har det vi har lavet på klassen, også vist, fx at de fire regningsarter ligger på plads. Det tror jeg skyldes lektierne. At de får det trænet, trænet, trænet...

Jeg har en pige i matematik, i de første år var hun dårlig til det, og det var lige meget hvilken opgave, jeg gav hende, så magtede hun den ikke. Hun har via lektier, træning derhjemme i regnearterne, nu fået fat om det. Jeg er 100 % sikker på, at det skyldes lektietræningen.

A: I hvor lang tid (minutter) skal eleven (på det pågældende trin, i et bestemt fag) efter din mening lave lektier, hvis det skal give eleven mest fagligt udbytte?

Det er meget individuelt, der er nogen, der i sidder rigtig rigtig lang tid, og det ville de også skulle gøre, hvis de skulle sidde her i skolen, fordi det tager en krig for dem at komme i gang, og når de så er kommet i gang, så skal de pille næse og alt muligt andet. De kan ikke koncentrere sig. Men ellers har jeg det sådan at eleverne skal læse 15 min. hver dag, og så er der andet skriftligt arbejde i også 15 min. De sidder ca. en halv time med dansk. Det kan så nogen gange være længere og nogen gange kortere.

A: Som udgangspunkt en halv times lektier i faget dansk i 4. Klasse?

Ja

Så tager jeg hensyn til, hvordan skemaet ellers ser ud, jeg kan selvfølgelig ikke præcist vide, hvad de andre lærere giver for af lektier i de andre fag.

I de lavere klasser...har jeg også sagt 15 min. læsning hver dag.

A: Hvor mange minutter skal eleverne lave skriftlige lektier i indskolingen?

Også en 10 til 15 min, faktisk.

A: Er det det samme i matematik?

Sidste år har de siddet mellem 10 min og en halv time, de hurtigste er hurtigt færdige og de langsomste har taget længst tid.

A: Har du erfaringer med, at lektier kan have en negativ effekt på elevens faglige udbytte i et specielt fag?

Ja, jeg har haft en elev, som har valgt at blive hjemme, fordi vedkommende ikke havde fået lavet sine lektier. Det har været meget vigtigt for mig, at eleverne har fået lavet deres lektier, og de kender mig, jeg er sådan tilpas skrap, så han vidste godt, at det var vigtigt at få lavet lektier. Han har så blevet hjemme, når han ikke har fået lavet lektierne. Han har glemt sin mappe, og mens vi lige retter, så sidder han og glør, og når vi skal til at rette i fællesbogen i matematik, som han har med, så går han på toilet. Så siger jeg HOV, hvad nu, han siger jaaa, og jeg siger, hvorfor han ikke bare har sagt til mig, at han ikke havde fået lavet noget som helst, for så kunne han jo have gået ind ved siden af og få lavet lektierne og på den måde få bare lidt ud af undervisningen.

A: Er der andre negative effekter?

Man kan sige, at nogen gange får eleverne også noget for, som nogen sagtens kan, og andre måske lige skal stå ret meget på tær for at nå, hvis de så bliver guidet forkert derhjemme...i øjeblikket lærer klassen om ligninger, og vi skriver ligningerne meget pædagogisk op, de har ikke fået den færdige løsning, hvor forældre måske vil gøre noget andet. Det kan nogle gange været lidt svært at trække i land og sige, at det skal I nok komme til at kunne, men lige nu er du faktisk slet ikke der. Så nogen gange, hvis lektierne er for, svære var det sku nok bedre, at de ikke havde fået noget for.

A: Så problemet er, når eleverne bliver forkert instrueret af forældrene, så kan det give problemer i andre sammenhænge?

Ja

A: Har du erfaringer med, at anvendelsen af lektier i undervisningen kan udvikle eleven positivt på det personlige plan, herunder arbejdsvaner, ansvarsfølelse m.m?

Jeg har fx oplevet en af mine drenge i 4. klasse, som startede skoleåret ud i år med ikke at lave sine ting, da han så endelig kommer i gang, og vi har kontakt med morderen, så blomstrer han, som jeg aldrig har set ham før. Han rækker hånden op hele tiden, og siger fornuftige ting. Han kan pludselig se ind bag en tekst, fordi han har læst den. Denne succesoplevelse har gjort, at han er begyndt at

lave sine lektier til hver dag. Han har fået udviklet en ansvarsfølelse, han ved, at det er vigtigt at få lavet sine ting og har en følelse af, at når det er gjort, er det faktisk fedt. Jeg kan se på ham om morgenen, at i dag får Peter en god dag, fordi han har lavet lektier. Det har givet ham øget selvværd.

A: Har du erfaringer med, at anvendelsen af lektier i undervisningen kan have en negativ effekt på elevens personlige udvikling?

Hvis ikke lektierne er tilpasset ordentligt, så føler eleverne, at der er noget, de ikke kan, hvis de fx har kunnet arbejde med en opgave i klassen med min løbende hjælp, er det ikke sikkert, at de kan det derhjemme. Det tror jeg kan gøre, at eleverne bliver usikre.

A: Har du erfaringer med, at nogen elever har større udbytte af lektier end andre?

- Hvilke elever får ifølge dig mest ud af lektier?

- Hvilke elever får ifølge dig mindst ud af lektier?

Det er svært at pege ud, der er mange ting, der har indflydelse på dette, om eleven får den rigtige støtte derhjemme, er eleven som udgangspunkt ansvarsfuld...det har meget med elevens indstilling til at lære at gøre. Elever, der arbejder med tingene, selvom de ikke umiddelbart ikke kan se en grund til at gøre det, står stærkere....elever der kan se de lange linjer i opgaverne...

A: Bruger du meget tid på instruktion af lektier i undervisningen?

Jeg giver altid lektier for ved timens start, jeg har altid bestemt mig for, hvad eleverne skal have som lektier, og det får de så i starten af timen. Så er der aldrig nogen børn, der ikke får skrevet i deres lektiebøger, fordi de skal skynde sig ud i frikvarteret. Der kan undervejs ske ændringer, hvis vi når lidt længere end planlagt, eller hvis jeg i løbet af timen, i matematik, kan se, at det her bare er så svært, så skærer jeg måske lidt ned for lektierne.

A: Hvor lang tid bruger du på denne instruktion?

Et kvarter...på instruktion og retning af lektier.

A: Differentierer du elevernes lektier og lektiemængde?

Hvis ja, hvordan og hvorfor?

Hvis nej, hvorfor ikke?

Læsning differentierer jeg i og med, at eleverne læser i forskellige bøger. Eleverne har nogle ekstra bøger, de i matematik må arbejde i, dvs. de, elever der bliver hurtigt færdige med en given opgave bliver opfordret til at arbejde ½ time i ekstrasbogen derhjemme. Så har det lidt at gøre med, hvordan eleverne har lyst til at please mig.

A: Dvs. det er ikke noget krav?

Det er en åben invitation til at komme videre...

A: Er der nogen grund til at du gør det på den måde?

De elever, der er hurtigt færdige, har jo ekstra tid til at forbedre sig i.

A: Er der nogen speciel grund til, at du ikke giver dem lektier for i ekstra bøgerne men i stedet lægger op til, at det er frivilligt

Jeg vil gerne lære eleven at tage et ansvar, og i respekt for, at der i familien kan være dage, hvor eleven kan lave lektier og andre dage ikke. Generelt set giver jeg ikke lektier for i weekenden. Men der er rigtig mange, der laver rigtig meget i deres weekend. Så læser de måske knap så meget til hverdag, men læser så en hel masse i weekenden. Eller laver rigtig meget i deres ekstra arbejde i weekenden, og det styrer eleverne mere eller mindre selv.

A: Bliver de mere motiveret, når de selv kan styre deres lektier på denne måde?

Ja, fx 4. klasse vil generelt gerne lave lektier, hvis de ikke får ret meget for, så kommer de og spørger, om de ikke kan få mere for..så fortæller jeg dem, at de jo har deres lektiebøger, og at de bare kan knokle løs der.

A: Har du tænkt over, hvad det er ved dig som lærer og underviser, der får eleven til at gå hjem og lave ekstralektier på egen hånd?

En af tingene er, at de kan se nødvendigheden af det, at de har bedre mulighed for at deltage i undervisningen dagen efter, når de har lavet lektier. Jeg er god til at rose dem, fortæller dem, at det var rigtig godt det de har lavet her, når jeg roser dem for deres lektier, bringer det dem videre...og de ved, når de har lavet noget derhjemme, så bliver det altid rettet, det bliver altid set. Så jeg opdager,

når det ikke er lavet. Den løbende kontrol af lektierne, tror jeg, er vigtig. Når de fx afleverer en ekstra bog, kommer der altid en skriftlig tilbagemelding på, at det var flot..og sådan. Selvfølgelig ikke kun ros, også konstruktiv kritik.

A: Er der forskel på, hvordan og i hvor høj grad du differentierer lektierne på de forskellige klassetrin?

Jo ældre elever bliver, des mere differentierer jeg. Det matematik, vi måske har i 1. klasse, det kan de alle sammen, nogen kan så meget mere og får så noget ekstra, som de så skal arbejde med ud over lektierne. Lige nu har jeg nogle elever, der har rigtigt svært ved det, så de skal fx kun lave 10 ud af fx 20 divisionsstykker. Ellers tror jeg at jeg, ”dræber” dem..

A: Hvilken rolle tror du, hjemmet spiller ind på det udbytte, eleven har af lektier?

Jeg tror, at hjemmet spiller en stor rolle, og jeg tror, at det er vigtigt, at læreren skitserer klart og tydeligt over for forældrene, hvilken forventning man har til dem. Selvom der måske er ældre søskende i familien, og forældrene derigennem kender noget til, hvordan man arbejder med lektier derhjemme, er det vigtigt, at jeg forklarer dem, hvordan jeg vil have det; der er jo forskel på de forskellige lærere.

Når jeg sender forældrebreve med eleven hjem, og hvis vi arbejder med tabeller i matematik, så skriver jeg til forældrene, hvad det er, de skal øve med eleven. Så forældrene har styr på det.

A: Kan du sætte ord på, hvornår lektielæsning virker godt i hjemmet og mindre godt?

Jamen altså, jeg synes, at det virker godt, der hvor forældrene tager ansvar og støtter op om, at lektierne bliver lavet. At de fx hører barnet læse tekster, der passer til deres niveau. Hvis vi fx læser en roman på klassen, så aftales det med eleven og forældrene, at til de enkelte elever, der ikke kan klare at læse det hele, at forældrene fx læser hver anden side højt. På den måde kommer eleven med, og det synes jeg er en god støtte. Eller forældrene til svage opfordres til at sidde ved siden af eleven og ”give” eleven de svære ord, da eleven ellers ikke ville kunne få essensen af teksten med.

A: Så du mener, at det har en positiv effekt på elevens læring, at forældrene og eleven sidder sammen og laver lektierne i fællesskab?

Ja i hvert tilfælde i de mindre klasser.

A: Ikke i de større klasser?

Der synes jeg, at lektier skal være noget, børnene primært kan klare selv.

A: Kan du pege på typer af forældre eller familier, der får mere eller mindre ud af lektiearbejdet?

Man kan sige, at de lidt mere rodede familier, der er der jo også rod i lektierne. Så man kan sige, at de mere strukturerede familier, der har mere styr over deres hverdag og styr over dem selv, der virker det som om, de er bedre til at hjælpe deres børn med lektierne. Så de svage familier, synes jeg, har sværere ved det.

A: Er det fordi de har sværere ved at hjælpe eleven med lektievanerne, eller er det det faglige, de har svært ved at hjælpe med til?

Nej det er lektievanerne....

A: Anvender du i højere grad lektier som en del af undervisningen i dag end tidligere?

Ja det gør jeg...(pause)

A: Er der nogen speciel grund til det?

Jeg kan se, at det virker, altså jeg kan se vigtigheden af det. Jeg har kørt to forløb nu, altså fra 2. klasse til 4. klasse, og der kan jeg se nogen ting nu, som jeg ikke kunne se dengang, som manglede, som man godt kunne have trænet noget mere.

A: Så den erfaring som lærer gør, at du giver flere lektier for?

Ja, og jeg er blevet mere bevidst om, hvad det er for nogen lektier, jeg giver for. Det er ikke hvad som helst emne, jeg giver lektier for i, så jeg kigger frem i fx matematikbogen og vurderer hvilke emner, der er egnet til at give lektier for i og ikke hvilke emner, der er smart at lave på klassen osv.

Jeg planlægger med andre ord mine lektier mere end tidligere. Så før et forløb planlægger jeg altid, hvad der er lektier, og hvad der skal nås på klassen. Når vi ikke det planlagte, ændrer jeg måske planen og tager en ekstra fælles gennemgang af nogle opgaver, så går det hurtigere. Eller springer noget over da jeg ved, at det kommer igen på et senere tidspunkt, så det godt kan vente. Så jeg er blevet mere struktureret, og jeg planlægger mine lektier i højere grad.

Afsluttende fremadrettede spørgsmål

A: Hvordan tror du, at danske folkeskoleelever ville få mere udbytte af lektier?

Jeg tror, at kvalificeret lektiehjælp ville være godt, at de elever, der ikke kan få hjælp derhjemme, kan få en sådan kvalificeret lektiehjælp her på skolen. At eleverne simpelthen kan få lov til at blive og få lavet lektierne i en form for lektiecafé. Hvor der er nogle dygtige lærere, der kan støtte dem i arbejdet.

Så tror jeg, at vi skal uddanne forældrene i at være lektiestøtter...

A: Hvordan kan forældrene blive uddannet til det?

At man til forældremøder og til forældresamtaler har lektier med som en del af dagsordenen og her fortæller dem, at de skal læse lektierne på den og den måde.

A: Mener du, at undervisningsministeriet burde udarbejde nationale retningslinjer for brug af lektier i den danske folkeskole?

Nej, lad os nu lige beholde retten til at kunne differentiere og passe vores egen "tromle". Man kan selvfølgelig sige, at klare mål osv. har gjort det lettere for læreren, og lektie retningslinjer ville også gøre nogen ting lettere; så kan vi jo stå og sige til forældrene, at eleverne skal have så og så meget for, men jeg mener, at vi pædagogisk skal kunne argumentere for brugen af lektier. Og at det må vi kunne gøre så godt, at forældrene tror på os.

Jeg mener ikke, at vi kan differentiere godt nok, hvis der var sådanne krav. Hvis jeg fx ikke kan give dygtige elever mere end 10 min for i en give klasse...det er ikke godt nok.

A: Mener du, at den enkelte skole burde lave retningslinjer for lærerens anvendelse af lektier i undervisningen?

Jeg synes godt, at vi kunne differentiere brugen af lektier, det gør vi selvfølgelig på fagteamniveau og klasseteamniveau, men jeg synes godt, vi kunne tage det op sådan fælles, hvordan vi bruger lektier, og hvad formålet er med det. Det kunne give nogle spændende pædagogiske diskussioner.

A: Men ikke deciderede retningslinjer på skolen?

Man kan selvfølgelig sige, at for de lærere, der ikke giver lektier for ville det måske være smart med nogle krav.

Bilag 3 – et display

De 8 transskriberede interviews (se evt. bilag 2) er kategoriseret i 9 displays (hvoraf et vises herunder). 7 af lektieundersøgelsens 9 displays udleder som nedenstående et antal meningskategorier, som vises i afhandlingen gennem 7 matricer. 1 display udleder en kondenseret opsummering, og 1 display udleder en kort vurdering.

Nedenstående display repræsenterer de adspurgte læreres udsagn omkring *lærerens formål med anvendelse af lektier i undervisningen*.

Som det ses udleder lærernes udsagn 7 meningskategorier:

At eleven træner og repeterer færdigheder.

At læreren kan nå curriculum.

At udvikle elevens arbejdsvaner og arbejdsmoral.

At involvere forældrene i barnets skolearbejde.

At give eleven mulighed for fordybelse og ro.

At tilfredsstille forældrene.

At læreren kan bruge lektien til evaluering.

<p>Display 1 af 9.</p> <p>De otte lærere repræsenteres med deres egen ”skriftfarve”.</p> <p>Lærerens formål med anvendelse af lektier i undervisningen</p>	<p>Meningskategori</p>
<p>Eleven kan heller ikke nå at få den træning, som er nødvendig i skolen, det kunne eleverne før i tiden, hvor der var et utal af dansktimer. Der sad vi og bøjede ordene i timerne, det har vi jo ikke tid til. Så det kan godt være nødvendigt at give eleverne nogle terpeopgaver.</p>	<p>At eleven træner og repeterer færdigheder</p>
<p>Det kan være rent praktisk tidsmæssigt, at man ikke kan nå at få læst en hel masse sider igennem på klassen i dansktimerne. Der er en tidsfaktor, der spiller meget ind.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum</p>
<p>Ja, det er jeg godt nok i tvivl om.</p>	<p>Ikke kategoriseret</p>
<p>Der er også noget med arbejdsmoral, som eleverne måske får igennem lektiearbejdet.</p>	<p>At udvikle elevens arbejdsvaner og/eller arbejdsmoral</p>
<p>Ja, det vil jeg godt dele op.</p> <p>Det ene er fx, at kan jeg se, at vi ikke når det pga. timemangel henne på skolen, så er det simpelthen for, at vi når stoffet. Det er et af formålene.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum</p>
<p>Nummer to er simpelthen at sætte en rytme, en kutyme ind i eleverne, så de får en god arbejdsrytme og arbejdsform.</p>	<p>At udvikle elevens arbejdsvaner og/eller arbejdsmoral</p>
<p>Jeg tror på at de også lærer noget af at lave lektier derhjemme, helt klart, at de ikke skal det hele her henne. Selvstudie kan man kalde det i stedet for lektier.</p> <p>Der behøves ikke at være en lærer ved siden af, når de skal lære noget.</p>	<p>At udvikle elevens arbejdsvaner og/eller arbejdsmoral</p>
<p>Vi kører meget med læringsstile herude, og dem der virkelig gerne vil have</p>	<p>At give eleven mu-</p>

<p>ro, de ved, at når de er hjemme på værelset, kan de (eleven) slukke musikken og lukke døren ud til lillebror eller hunden og få den ro, de gerne vil have. Det er ikke altid muligt på en skole.</p>	<p>lighed for fordybelse og ro.</p>
<p>Det er træning, træning af færdigheder...(pause)..</p>	<p>At eleven træner og repeterer færdigheder</p>
<p>... jeg mener ikke at jeg har tid i den almindelige undervisning til at lærer dem nyt og til at træne gammelt stof.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum</p>
<p>Så jeg bruger altså ugeopgaver...som jeg har haft med hjem og rette, og så har de skullet rette eventuelle fejl, og så samler vi op på fejl, der er gennemgående. Hvis der er en stor mængde elever, der har den samme fejl, så tager vi noget mere fælles. Så jeg bruger det hele tiden til at vurdere, hvor eleverne er.</p> <p>A: Så du bruger sådan set deres lektier til evaluering af din egen undervisning?</p> <p>3: Ja det gør jeg.</p>	<p>At læreren kan bruge lektien til evaluering</p>
<p>A: Så det har også noget med tiden at gøre?</p> <p>Ja, så hvis eleverne skal nå det, de skal nå i løbet af et skoleår, så er de nødt til at træne derhjemme. Her tænker jeg specielt på matematik og grammatik øvelser i dansk. Vedr. læsningen vurderer jeg, at de uden læselektier slet slet ikke kan nå at læse det, de skal, for at blive stabile sikre læsere og nå målene i det gældende fag.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum</p>
<p>Teamet omkring den klasse, jeg har nu, har været meget opmærksom på at give lektier for hver dag, nogen gange lektier for lektiernes skyld. Vi har en idé om, at det er vigtigt, at børnene lærer at læse lektier, ikke at de skal sidde i timevis, men at de ved, at hver dag når de kommer hjem, så er der noget, der skal op af tasken. Det at de måske også kan vise forældrene, at</p>	<p>At udvikle elevens arbejdsvaner og/eller arbejdsmoral</p>

<p>det er det, vi laver, og kan tage del i det. Men også at børnene på sigt lærer, at lektier er en del af skoledagen. Så de ikke pludselig, når eleven kommer i 4.5.6. klasse, pludselig skal til at lære at lave lektier. Så det har vi faktisk gjort siden første klasse.</p> <p>A: Så I vil træne deres lektievaner?</p> <p>Ja, at læse lektier skal være en naturlig del af hverdagen. At det er nummer et, og så kan eleven lave noget andet bagefter.</p>	<p>At involvere forældrene i barnets skolearbejde.</p>
<p>Der er nogle færdigheder, man simpelt ikke kan nå i skolen, nogle børn kan sagtens, men der er nogen, der ikke kan nå at træne de færdigheder, de skal have i skolen. Det drejer sig specielt om læsning.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum</p>
<p>Jeg har en undersøgelse i baghovedet, som jeg ikke kan huske, hvor kommer fra: hvis man ikke læser hver dag derhjemme, så har man 5. klasses læseniveau når man når ud af 9. klasse. De skal simpelthen have den læsetræning derhjemme for at opnå et ordentligt niveau. Nogle børn falder det dem let, de læser glad og gerne, og nogen kan, selvom de ikke læser for deres egen fornøjelses skyld, og så er der dem, der virkelig har brug for at træne. Disse elever må få hjælp til at læsetræne på den gode måde, her samarbejder vi med forældrene. Der er nogen elever, hvor jeg opfordrer, at eleven går til lydterapi, og vi har elever, der får specielle farvede transparenter med hjem, hvor bogstaverne træder tydeligere frem. De svage elever skal ikke stå med træningen selv, de skal have hjælp til at finde de gode bøger med de emner, de interesserer sig for, der skal være samarbejde med forældrene osv.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum</p>
<p>Nogen ting kan være pinligt for eleven at gøre oppe i skole og nemmere med sig selv derhjemme.</p>	<p>At give eleven mulighed for fordybelse</p>

	og ro.
Et formål er også at få forældrene til at hjælpe, der er områder, hvor det er nødvendigt. I første klasse skal de fx lave en rutsjebane til læringsstile, til dette behøves forældrenes hjælp.	At involvere forældrene i barnets skolearbejde.
Det er jo at lægge tid til de timer, der er på skolen. Det, jeg sætter dem til at lave derhjemme, er enten en træning, et vedligehold, eller måske at gå på opdagelse.	At eleven træner og repeterer færdigheder At give eleven mulighed for fordybelse og ro.
Hvis man ser på, hvad man skal nå i målene i folkeskolen, så har du simpelthen ikke timer nok til det, vi skal nå. Timerne går jo med alt muligt, der ikke har med skolearbejde at gøre.	At læreren kan nå curriculum
Det, at du involverer forældrene i deres barns skolegang, at de ser hvilke lektier deres barn har for. At de tømmer skoletasken engang imellem og ser, hvilke lektier eleven har for. Jeg fortæller forældrene gang på gang, hver eneste måned, i et månedsbrev, hvilke lektier eleven har for i den kommende måned, og som forældrene skal holde øje med. A: Dvs. at du mener, at det forbedrer forældresamarbejdet? Ja det tror jeg. Der findes ikke noget værre end forældre, der siger at: "Mit barn har aldrig lektier for". Så derfor gør jeg dem opmærksom på, at det har de hele tiden. A: Jeg kan også spørge anderledes: Hvis det var sådan, at forældrene ikke forventede at deres barn havde lektier for, ville du så give færre lektier for? Nej	At involvere forældrene i barnets skolearbejde. At tilfredsstille forældrene

Når eleven laver træningsopgaver som lektier, giver det mere tid til skolearbejdet. Hvis det stod til mig, skulle eleverne opholde sig længere tid i skolen.	At læreren kan nå curriculum
Det er ikke noget jeg i en eneste gang i min tid som lærer har snakket med nogle om.....	Uden for kategori
Primært er formålet at eleven kan træne et stof, få flere gentagelser end det tidsmæssigt er muligt i skolen.	At eleven træner og repeterer færdigheder At læreren kan nå curriculum
Arbejdsmoral, det er måske det, der lettest fører til stigmatisering. Elever med opbakning hjemmefra udvikler oftest højere arbejdsmoral og profiterer af denne.	At udvikle elevens arbejdsvaner og arbejdsmoral
For nogle elever giver det mulighed for fordybelse, fordi de har mere tid derhjemme og måske ikke bliver bremset af en klokke. Engagerer sig mere i en opgave, finde billeder fra ferien, og at eleven også får tid til at reflektere over opgaven.	At give eleven mulighed for fordybelse og ro.
Dialogen med forældrene... A: Så du mener, at et formål med lektier kunne være at få inddraget forældrene i elevens skolearbejde? Ja, det mener jeg.	At involvere forældrene i barnets skolearbejde.
Tilfredsstille forældrene, ikke at det skal være styrende for det, jeg laver, men man må tænke, at nogle gange gør man bare nogle ting for at tilfredsstille forældrene.	At tilfredsstille forældrene
Det, jeg bruger lektier til, er at sørge for, at tingene ikke går tabt. Nå eleverne har haft et forløb i matematik, og vi starter på noget nyt, så lægger eleverne det fuldstændigt væk., og glemmer det hvis de ikke bruger det. Så	At eleven træner og repeterer færdigheder

<p>når eleverne har det friskt i hukommelsen, eller rettere når det efter en uge er lige ved at forsvinde..så tager vi en ugeregning, hvor der er passende træningsopgaver.</p>	
<p>Så har vi det helt sølle formål: at nå tingene..</p> <p>A: Det er da ikke så sølle.</p> <p>Vi har jo noget, vi skal nå igennem på et år. Jeg har en idé om, at hvis man skal forstå tingene, så nytter det ikke noget at løse få opgaver i matematik, man bliver nødt til at arbejde med mange opgaver. Jeg har en idé om, at det er mig, der er læreren, det er mig, der skal lære dem tingene, det er ikke forældrenes opgave at sidde med nye ting, så det nye skal præsenteres for eleverne i mine timer. Så lektierne skal være noget, de har stiftet bekendtskab med.</p> <p>Jeg mener, at vi ikke bare skal nå pensum, hvor vi kun lige har ”rørt” ved delene af pensum, eleverne skal have arbejdet pensum ordentligt igennem.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum.</p>
<p>A: Mener du, at læreren ikke kan nå pensum, hvis ikke han giver lektier for?</p> <p>Det kan man i nogle klasser, tror jeg, men det kan man ikke i alle klasser. Nogle klasser er hurtigere end andre.</p> <p>Generelt set er det noget nemmere at nå pensum uden at give lektier for i Engelsk på 3.- 4. klassetrin end i matematik, da de skriftlige krav i 3. – 4. klasse i engelsk er ikke er så store.</p>	<p>At læreren kan nå curriculum.</p>
<p>Ja, det der med at eleven skal vise ansvar igennem at have nogle ting færdige til tiden, at man lærer at planlægge sin dag, at man har nogle ikke bundne opgaver, man skal nå i løbet af eftermiddagen....man skal jo tænke på, at skoledagen er meget bunden, at eleverne møder kl. otte, og herefter</p>	<p>At udvikle elevens arbejdsvaner og arbejdsmoral</p>

<p>styres af en klokke..</p> <p>Jeg tror, at det er sundt for eleven at lære at planlægge sin egen tid, og at det så udvikler eleven på det personlige plan.</p> <p>A: Vil du gå så langt som at sige, at det, at eleven skal lære at planlægge sin egen tid er et overordnet formål ved lektier i det hele taget.</p> <p>Ja.</p>	
---	--

