

Indhold

1. Indledning	3
2. Problemstilling	3
2.1 Problemformulering.....	3
3. Læsevejledning.....	4
4. Dataindsamlingsmetode	4
4.1 Observation.....	5
4.2 Interview	6
4.3 Spørgeskema.....	7
5. Teoriafsnit	8
5.1 Definition.....	8
5.2 Historik - lektier og autoritetstab.....	9
5.3 Formål	11
5.4 Lektieformer.....	13
5.5 Lovgivning og vejledning	15
5.6 Drop lektierne – eller?	17
5.6.1 Alfie Kohn	17
5.6.2 Canadisk forskning	18
5.6.3 Forældre og lektier.....	19
5.6.4 Adam Valeur Hansen.....	20
6. Lektier i praksis.....	22
6.1 Egen erfaring	22
6.2 Interview	24
6.3 4 fortælle typer – 4 lektieformer	25
6.4 Lektieanvendelse – didaktisk afvejning	28
6.4.1 Lektielæsning uden forældre	28
6.4.2 Variation.....	29
6.4.3 Sammenhæng	29
6.4.4 Differentiering.....	29
6.4.5 Feedback	30

6.4.6 Faglig læsning.....	31
7. Konklusion.....	32
8. Perspektivering	33
9. Bibliografi	34
10. Bilag.....	35
10.1 Bilag 1 – Emneafgrænsning.....	35
10.2 Bilag 2 – Spørgeskema til forældre	36
10.3 Bilag 3 – Spørgeskema til lærere.....	37
10.4 Bilag 4 – Spørgeskema til elever	38

1. Indledning

Jeg kan godt huske lektierne fra min egen folkeskoletid. Det var noget, der hørte til når man gik i skole. Jeg husker ikke lektierne for noget godt, men jeg ved samtidig, at jeg ikke var en af dem, der havde problemer med lektierne. Jeg var sådan en elev, som lavede næsten alle sine lektier. Jeg havde forældre, der var gode til at hjælpe mig, hvis jeg havde problemer, men oftest kunne jeg klarer lektierne selv. Jeg lavede mine lektier fordi jeg skulle, lektielæsning var en pligt. Senere (nok først på HF) synes jeg, jeg fik mere ud af undervisningen ved at have lavet mine lektier, og lavede dem for at kunne møde forberedt til timerne. Men alle elever er ikke som jeg var i skolen, det var mine klassekammerater jo heller ikke.

Nu er jeg snart selv lærer, og så er det mig der skal give lektier for, eller skal jeg? Ude i de praktikker jeg har været, har jeg fået det indtryk, at ikke alle overvejer deres brug af lektier særlig nøje. Jeg synes at have mødt samme holdning som jeg selv husker lektierne for i skolen; lektier "høre til" i skolen. Jeg synes ikke selv denne begrundelse kan bruges til så meget. Jeg har været meget splittet i min holdning til lektier. Jeg kan se både fordele og ulemper, og har også erfaret begge dele. Jeg satte derfor fokus på lektierne i praktikken på en friskole, i en 9. kl. jeg havde til historie. Jeg håbede dermed at få en mere afklaret holdning til brugen af lektier i skolen.

2. Problemstilling

Effekten af lektier er omdiskuteret, og der er uenighed om lektier overhovedet har en positiv effekt på elevernes indlæring. Hvis det er sandt, at der ikke er noget positivt udbytte at hente fra lektierne, kan vi vel lige så godt droppe dem helt og give eleverne noget mere fritid.

Jeg vil gerne vide, hvilke begrundelse man har, som lærer, for at anvende lektier i folkeskolen, når effekten af dem er så uklar. Lektier bruges hyppigt i skolen og jeg håber derfor, eleverne får en form for udbytte af dem. Derfor vil jeg også gerne vide, om der er ting jeg kan gøre, for at forbedre mine lektier i historie, så eleverne får et større udbytte.

2.1 Problemformulering

Hvordan begrunder vi vores anvendelse af lektier i folkeskolen? Og hvordan kan vi hjælpe eleverne til at få et større udbytte af lektierne i historiefaget?

3. Læsevejledning

Jeg har behandlet emnet lektier i min didaktikrapport efter praktikken i december 2013. Der vil derfor være sammenfald, mellem den teori og det datamateriale, der er brugt her i denne opgave og i min didaktikrapport.

Jeg vil tage udgangspunkt i den nuværende situation omkring lektier i skolen. Dvs., hvor lektiecafeer på skolerne ikke er en realitet endnu. Dette har været mit arbejdsfelt i alle mine praktikker, og det er med dette udgangspunkt, jeg har mine erfaringer. Jeg vil dog i min perspektivering inddrage den nye realitet omkring lektiecafeer, og diskutere deres betydning for anvendelsen af lektier.

Jeg vil starte med et afsnit omkring min dataindsamlingsmetode. Her vil jeg komme ind omkring; *observation, interview* og *spørgeskema*. Jeg vil i dette afsnit beskrive, hvordan jeg har indsamlet min data og, hvordan jeg har brugt den i opgaven.

Herefter vil det være et teori afsnit, hvor jeg vil gennemgå relevant teori omkring lektier, herunder lektieformer, formål mm. Jeg vil i dette afsnit også inddrage noget af den forskning, der er omkring lektier. Jeg vil afdække teorien omkring lektier, uden at tage hensyn til fag, og derfor beskrive den uden særlige referencer til lektier i historie i første omgang.

Efterfølgende har jeg et afsnit om lektier i praksis. Her vil jeg beskrive mine erfaringer fra praktikken, inddrage min empiri mm. På baggrund af dette, og ved hjælp af didaktiske redskaber, vil jeg komme med et bud på nogle retningslinjer for anvendelsen af lektier i historie.

Jeg vil løbende i min opgave inddrage mit datamateriale fra spørgeskemaundersøgelser, hvor det har relevans for såvel teori, som analyse.

Til sidst vil jeg i konklusionen, besvarer min problemformulering, opsummere de erfaringer jeg har gjort mig omkring lektier og forklare, hvordan jeg vil forholde mig til anvendelsen af lektie i historieundervisningen.

4. Dataindsamlingsmetode

Jeg vil i dette afsnit kortlægge de metoder, jeg har brugt til at indsamle mit datamateriale. Jeg vil beskrive dem hver for sig og vurdere metoden. Jeg vil komme ind omkring; *observation, interview*

og *spørgeskema*. Under hver indsamlingsmetode vil jeg beskrive, hvordan jeg har brugt datamaterialet i opgaven.

4.1 Observation

Alle observerer, og gør det hele tiden, imens vi leve i vores almindelige hverdagsliv. Men det er ikke denne type for observation, der er brugbar her. I en pædagogisk optik, forstås observation mere indskrænket, og man kan udtrykke det som; *opmærksom iagttagelse*. Det handler om, at på en koncentreret måde observeres ting, der kan have pædagogisk betydning. I denne forstand bliver observation til en professionel færdighed. Observation kan foretages på flere måder, man skelner normalvis mellem; observation af *første*, eller *anden* orden. Der er tale om *observation af første orden*, når observatøren har observation som sin primære opgave. Det kan f.eks. være, når jeg som lærestuderende sidder bagerst i et klaselokale, imens en lærer underviser en klasse, hvor jeg skal observere på, hvordan taletiden i timen fordeler sig. *Observation af anden orden* forekommer når observatøren skal observere en situation, som han/hun selv indgår i. Observatøren har altså ikke observation som sin primære opgave. Denne form for observation kan f. eks. ses, når jeg selv underviser en klasse og samtidig observere, hvem af eleverne der rækker hånden op, og byder ind i undervisningen. Når man observere får man ufatteligt mange sanseindtryk, og alle opfatter dem ikke ens. Derfor findes der ingen objektiv erfaring eller observation. Dette skal man huske at have for øje, når observationerne skal vurderes. (Bjørndal, 2003)

Jeg har i mit praktikforløb kun benyttet mig af *observation af anden orden*, da jeg i hele min praktik selv skulle undervise, og ikke observerede min praktiklærer. Mit hovedfokus for observationen var selvfølgelig omkring lektier. Lektierne laves jo hjemme så, hvordan har jeg så observeret dem i skolen? Mine observationer gik ud på at se, hvordan eleverne responderede, når jeg gav dem lektier for, f.eks. om der kom "sure opstød", interesserede spørgsmål mm. Jeg registrere også, hvor mange der lavede deres lektier. Denne registrering blev sammenholdt med, hvilken lektieform de havde for.

Jeg har i opgaven brugt mine observationer til at vurdere nogle de lektieformer der findes. Jeg har gjort mig erfaringer med, hvilke lektieformer eleverne prioritere højeste og, hvilke former der er størst sandsynlighed for at eleverne udfører. Jeg skal selvfølgelig tage forbehold for at observationen kun er foretaget på en enkelt klasse, og i en begrænset tidsperiode. Endvidere kan elevernes lektielæsning også være påvirket af, at jeg var praktikant, og de måske gerne ville "please" mig

mere, end de normalt ville have gjort, over for deres egen lærer.

Jeg har brugt mine observationer til at argumentere for den erfaring, jeg har tilegnet mig i praktiken omkring lektier i historie.

4.2 Interview

Interviewet er blevet brugt siden antikken, og er især gennem journalistikken blevet udviklet til en metode til indsamling, og præsentation af data. I 1997 opnåede interviewet status som videnskabelig metode. Interviewet har den fordel, at der er mulighed for, at få øje på detaljer som f.eks. en ydre observation, ikke ville kunne afdække. Interviewet giver mulighed for at forstå den interviewedes perspektiv, da samtalen giver mulighed for, at komme tæt på en anden persons tanker. Et interview kan være fleksibelt, så der kan spørges ind til forståelser, og også opklarer misforståelser. Der er mange fordele ved interview som indsamlingsmetode, man skal dog være opmærksom på de ulemper der også er. Interview kræver meget forberedelsestid, tid til gennemførelse og efterbehandling. Dette bevirker, at man ikke har mulighed for at interviewe så mange personer, og derfor ikke får så omfattende et datamateriale. En anden ulempe ved interviewet er, at man kan komme til at påvirke den person man interviewer, så meget, at den indsamlede data er farvet af den der interviewer, i sådan en grad, at dataene ikke er brugbare. Hvis man er opmærksom på disse ulemper, kan man heldigvis begrænse den virkning, de kan have på den indsamlede data. (Bjørndal, 2003)

Til min dataindsamling har jeg benyttet mig af interview med en lav grad af struktur. Jeg har brugt *samtaleinterview*, og interview med brug af *interviewguide*. Til at indsamle begge former for interview brugte jeg lydoptagelse, for ikke at skulle sidde, og skrive de interviewedes svar ned med det samme. At skulle skrive svarerne ned er tidskrævende, kan fratage noget af nærværet i interviewet og forstyrre dialogen. Hvis der skal skrives ned, kan man heller ikke få alt med, og man risikerer derfor, at gå glip af vigtig data. (Bjørndal, 2003)

Jeg udførte et *samtaleinterview* med min praktiklærer fra den friskolen, jeg var i praktik på. Interviewet var tænkt som en uformel samtale omkring lektier, hvor jeg ville høre til læreren holdning og anvendelse af lektier. Interviewet var planlagt meget begrænset, og hører derfor ind under kategorien *samtaleinterview*. Jeg valgte denne form for interview, så samtalen ikke skulle begrænses af bestemte spørgsmål, og kunne derfor tage den retning, der faldt naturligt. En ulempe ved *samt-*

taleinterview er, at de kan være meget svære at sammenligne, men i dette tilfælde, havde det ingen betydning, da jeg ikke udførte flere *samtaleinterview*, som det skulle sammenlignes med.

Samtalen med min praktiklærer, har jeg brugt til at sammenholde med mine egne erfaringer omkring lektier generelt, og i historie.

Jeg interviewede en række elever i 9. kl. omkring lektier, og hertil brugte jeg en *interviewguide*. *Interviewguiden* bestod af en række spørgsmål, jeg gerne ville ind omkring, men som ikke skulle besvares slavisk. Denne form for interview er mere struktureret end *samtaleinterviewet*, men har stadig en høj grad af fleksibilitet. Pga. guiden med en række ens spørgsmål, bliver denne type interview lettere at sammenligne. Jeg udførte 3 interviews med brug af interviewguide i min 9. kl. Jeg udførte dem som gruppeinterviews, 2 interviews med 2 elever, og 1 interview med 3 elever. Jeg valgte at interviewe eleverne i grupper, så de ikke skulle opleve det som et forhør, og så de kunne støtte sig lidt til hinanden, hvis de ikke var helt trykke i situationen. Jeg risikere dog at de ikke tør sige deres egen mening og bare svarer som den anden gør. Dette prøvede jeg dog at afhjælpe ved, at sætte eleverne i gruppe med nogen, jeg vidste de havde et godt forhold til. De interviews jeg har udført med eleverne, har jeg brugt til at understøtte meninger omkring forskellige lektieformer, og anvendelsen af lektier generelt.

4.3 Spørgeskema

Spørgeskema ligger sig meget tæt op af et interview med høj grad af struktur, hvor blot intervieweren ikke er til stede. Spørgeskema har den fordel, at datamaterialet allerede er på skrift når svarene er afgivet. Dette er meget tidsbesparende, og det er derfor muligt, at bearbejde et større datamateriale, end ved f.eks. interviews. Spørgeskema giver også mulighed for at de adspurgte kan være anonyme, som derfor giver et mere oprigtigt svar. Alt efter udformningen med lukkede og åbne spørgsmål, er spørgeskemaer også forholdsvis lette at sammenligne. Ulempen med spørgeskema er, at man ikke kan stille uddybende spørgsmål til afgivne svar, og det er heller ikke muligt at opklarer misforståelser. (Bjørndal, 2003)

Jeg har i min dataindsamling lavet spørgeskema til tre forskellige grupper; elever, lærer og forældre. Til alle tre grupper har jeg udformet spørgeskemaet med både åbne og lukkede svaralternativer. Dette har givet mig mulighed for både uddybende forklaringer på, særligt interessante spørgsmål, og for præcise svar, som er let sammenlignelige.

Spørgeskemaet til eleverne, er givet til den 9. kl. jeg underviste i historie på friskolen. 17 elever har

besvaret skemaet. Spørgeskemaet til eleverne handlede kort om, hvorfor de tror de får lektier for, om de synes de lærer noget af dem, og om der opstår konflikter hjemme pga. lektierne.

Spørgeskemaer til lærere og forældre er sendt via E-mail, med et link til et internetbaseret spørgeskema. Lærerne og forældrene som er adspurgt, er ikke fra min 4. års praktikskole (friskolen), men fra en almindelig folkeskole, jeg tidligere har været i praktik på. Lærernes spørgeskema handlede kort om; deres begrundelser for at give lektier for, og deres vurdering af elevernes udbytte af dem. Skemaet blev besvaret af 8 lærer, hvoraf alle var kvinder. Skemaet til forældrene handlede om deres holdning til lektier, deres fornemmelse af børnenes/elevernes udbytte af lektier, og om der opstår konflikter pga. lektierne. Spørgeskemaet er blevet besvaret af 66 forældre. Besvarelsene fra mine spørgeskemaer har jeg brugt flere steder i min opgave, jeg har bl.a. sammenholdt nogle af forældrenes svar med elevernes, sammenlignet lærernes svar med Adam Valeur Hansens resultater mm.

5. Teoriafsnit

Jeg vil i dette afsnit komme ind på teori omkring lektier, og noget af den forskning der er på området. Der findes ikke særlig meget faglitteratur om lektier, derfor har jeg meget af min teori fra Adam Valeur Hansens afhandling "*Lektier i den danske folkeskolen*".

5.1 Definition

Når man taler om lektier i forbindelse med folkeskolen, er vi nok alle rimelig enige om, hvad det drejer sig om. Men for en god ordens skyld, vil jeg herunder definere begrebet.

Slår man lektier op på "Den store danske" gives følgende definition: "*Skolearbejde, som eleverne skal lave hjemme*".

Denne definition kommer nok ikke bag på mange, og svarer meget godt til, hvad størstedelen af os, hurtigt ville svare, hvis vi blev spurgt om, hvad lektier er. Definitionen er dog ikke særlig nuanceret, og man kan spørge om, *hvem* der pålægger eleverne dette skolearbejde?

Den amerikanske lektieforsker Harris Cooper indsnævre definitionen på lektier således:

"Homework can be defined as any tasks assigned to student by schoolteachers intended for students to be carried out during nonschool hours" (Hansen, 2009, s. 25)

Cooper får slået fast, at lektier er noget elever får tildelt af en skolelærer. Lektierne tilsigtes at skulle laves uden for skoletiden, i denne definition. At lektierne ikke skal laves hjemme, er i god tråd med den nye skolereform, som bl.a. betyder, at skolerne skal tilbyde lektiecafeer for eleverne. Hvis lektier skal laves hjemme, hvad er det så eleverne laver i lektiecafeen?

Da jeg skriver min opgave på baggrund af den nuværende situation (uden lektiecafeer), vil jeg benytte mig af Adam Valeur Hansens definition:

"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". (Hansen, 2009, s. 26)

Denne definition åbner op for, at eleven ikke nødvendigvis er alene om, at få lektierne lavet, og præciserer stadig, at det er læreren der stiller eleven/eleverne opgaverne, som skal laves uden for skoletiden.

5.2 Historik - lektier og autoritetstab

Undervisningspligten blev indført i Danmark i 1814, siden da, har alle børn haft lektier for. Trods den hyppige anvendelse af lektier, er de ikke nævnt i lovgivningen om folkeskolen. "Lektier er først og fremmest begrundet per tradition" (Krause-Jensen, 2008, s. 46). Vi har en forestilling om skolegangen, hvor lektier er en naturlig del af det, at gå i skole. Lektier og skolegang virker derfor uadskillelige. Selvom folkeskolen er blevet påvirket af reformer og didaktiske forandringer, lever lektier og lektielæsning sit eget uforanderlige liv i skolen (Krause-Jensen, 2008).

Fra undervisningspligtens indførelse til langt op i 1900-tallet, var der overensstemmelse mellem anvendelsen af lektier, og skolens formål og metoder. Skolen havde overordnet to formål, den skulle være "kundskabsmeddelende" og "karakterdannende". På begge områder kan lektielæsningen bidrage med noget. Indlæring blev opfattet som overførsel af viden fra lærer til elev, og det "kundskabsmeddelende" bestod derfor af meget udenadslære, og træning i færdigheder. Læreren kunne derfor nemt udvide sin myndighed, gennem lektierne, til hjemmet. Læreren og skolen havde stor autoritet, også uden for skolen. Læreren havde med sin autoritet magtmidler, der kunne benyttes over for eleverne, f.eks. overhøring i lektierne, og sanktioner over for elever der ikke lavede deres lektier. Lektier var også forbundet med skolens autoritet og dens myndighed til at formidle, hvad der var vigtigt at vide, for enhver. Lektier var noget individuelt, men ikke i den forstand vi tænker det i dag. Lektier var individuelle i den forstand, at eleven var alene om det. Det

forventes af eleverne, at lave det samme, nå de samme mål og på ca. samme tid. Det individuelle arbejde var altså i høj grad en disciplinering fra autoritetens side. Disciplineringen skal ikke kun medregnes som et middel til elevernes indlæring, men kan også fungere som en faktor til moralsk socialisering. Det er her lektielæsningen kan medvirke til det "karakterdannende". Lektier kan nemt forbindes med pligter, dårlig samvittighed og dårlige undskyldninger, og de er en prøvelse på bl.a. elevernes flid, udholdenhed, autoritetstro, arbejdsmoral mm. Dermed ligger lektierne ud over det "kundskabsmeddelende", og bliver også "karakterdannende". De "karakterdannende" elementer i skolen har været ønskværdige, da de i lang tid har været i harmoni med religiøse og borgerlige dyder, der indgik i opdragelsen til en arbejdsom og autoritetstro borger. (Krause-Jensen, 2008)

I dag er vi begyndt, at sætte spørgsmålstegn ved lektiernes effekt og brugsværdig, og de er derfor ikke så selvfølgelige som før. Et af de ting, som har forandre sig, er lærerens og skolens autoritets niveau. Den autoritet, som har været omkring både skolen og lærerne, er stærkt svækket, og det betyder at ansvarsfordelingen mellem skole, elev og hjem bliver uklar. Lektielæsning ligge et sted mellem skole og hjem, og derfor bliver den utydelige ansvarsfordeling særlig synligt her. Man kan derfor skubbe ansvaret fra sig, og over på en anden part i trekantsdramaet. Hvem har det overordnede ansvar for, at eleven får lavet sine lektier? Læreren, eleven selv, eller forældrene? Lektier var før et tydelig symbol på lærerens autoritet, som kunne strække sig uden for skolens "fire væge", og helt ind i hjemmet. Nu viser lektierne lærerens afmagt, afhængigheden af forældrenes medansvar, og elevernes selvansvar. Skolen opfordre forældrene til at følge med i deres børns skolegang, og det forventes at de tager del i lektielæsningen. Men dette er lettere sagt end gjort. Forældrene har lidt lignende autoritetstab som lærerne og skolen. Når forældrene ikke udfylder deres medansvar, ender lektielæsningen ved eleverne selvansvar. I forbindelse med skolen og lærernes autoritetstab, bliver lektier et middel til at legitimere lærerens professionalisme. Lektier er en af de få ting, som er umiddelbart synlige for forældrene, og som bruges af forældrene som målestok for deres børns indlæring i skolen. Dermed bliver lektier en dokumentation til forældrene om, at skolen og lærerne tager deres opgave, med at lære børnene noget, seriøst. (Krause-Jensen, 2008)

Lektiers betydning har altså forandre sig gennem tiden. Vi er heldigvis kommet videre, og væk fra udenadslære og overhøringer, og lektierne som et ultimativt symbol på lærerens autoritet. Men, at vi er kommet til at lektierne ligefrem er blevet et symbol på lærerens afmagt, er problematik.

Hvis dokumentationen over for forældrene bliver en af de vigtigste funktioner for lektielæsning, kalder det ikke på de store didaktiske begrundelser. Lektierne får hermed ikke den omtanke jeg forstille mig der skal til for at eleverne får et godt udbytte af dem, og det er vel dem lektierne er til for, og ikke forældrenes kontrolapparat.

5.3 Formål

Lektier bør ikke være noget vi giver eleverne for, fordi det "hører sig til", og uden at have et formål med det. Formålet med lektier har skiftet gennem tiden, fra at være et middel til opdragelse og disciplinering, til en måde at sikre en faglig udvikling.

Adam Valeur Hansen beskriver, hvordan lektiers formål grundlæggende kan betragtes ud fra to retninger:

- 1) *Dels kan formålet ses i forhold til elevens **faglige** udbytte af undervisningen*
- 2) *Dels kan formålet ansues med henblik på **ikke faglige** forhold (Hansen, 2009, s. 26)*

Herunder er listet de formål Hansen mener, nyere relevant faglitteratur peger på, at anvendelse af lektier har, og hvor det fremgår, at de to retninger overfor kan være svære at adskille (Hansen, 2009). Jeg vil herunder ikke beskrive formålene, men blot liste dem, for senere at uddybe dem, der er relevante i forhold til min spørgeskemaundersøgelse. De syv formål er:

- 1) *Forberedelse og faglig udvikling*
- 2) *Tidsstruktur og kontrol*
- 3) *Kærlighed, omsorg og samarbejde*
- 4) *Identitet og status*
- 5) *Samarbejde og kontakt*
- 6) *Lektie – et arbejde*
- 7) *Formålet med lektier - skolens og lærerens begrundelser (Hansen, 2009)*

Jeg har i min spørgeskemaundersøgelse, spurgt ind til lærernes begrundelser for at give eleverne lektier for. En del af lærerne peger på relationen til forældrene som en væsentlig grund til at give lektier for. "*Desuden giver det forældrene et godt indblik i, hvad vi arbejder med i skolen*". Denne begrundelse hører under formål nr. 5: **Samarbejde og kontakt**. Formålet handler om, at give forældrene indblik i barnets skoleliv, skabe dialog mellem skole og hjem og, bringe skole og hjemme

tættere sammen for, at kunne samarbejde omkring eleven (Hansen, 2009). To andre lærere udtaler; *"desuden oplever jeg, forældrene engagerer sig mere i skolearbejdet og ved, hvad der tales om til møder/samtaler."* og *"det giver også et samarbejde med hjemmet."* Formålet med kontakten til hjemmet og forældre, synes altså, at være vigtigt for den gruppe lærere, jeg har adspurgt og kommer i deres formulering meget tæt på den beskrivelse Hansen har af formål nr. 5.

Formål nr. 7; **Skolens og lærerens begrundelser**, bruges også som begrundelse af lærerne. *"Det er svært at nå det hele i skoletiden"* Under formål nr. 7 hører en begrundelse om, at lektier kan være en hjælp til læreren for, at kunne nå et pensum (Hansen, 2009). Meget skal nås i den korte tid man har til rådighed med elever, og her kan det være en hjælp, at en del af arbejdet er gjort hjemmefra. *"Jeg giver dem lektier for, hvis det er længere tekster der skal læses, som vi ikke har tid til i skolen"*. Det vi ikke har tid til i skolen, kan altså gøres hjemmefra som lektie. Det må siges, i hvert fald, at være begrundelsen her. Men, hvordan udvælger vi det der "ikke er tid til" i skolen, og med hvem for øje. Ikke alle elever vil finde det nemt, eller ligetil, at læse en længere tekst hjemme. Alfie Kohn vil også fordømme dette formål, da en af hans begrundelser til at droppe lektierne lyder: *"Det, som ikke er vigtigt nok til at bruge tid på i skolen, er ikke vigtigt nok til at stjæle tid fra fritiden"*. (Jørgensen, 2007)

Under formål nr. 7 kan også ligge en begrundelse om, at lektier kan anvendes som en straf, eller et disciplineringsmiddel (Hansen, 2009). Dette har én af de adspurgte lærere også brugt som begrundelse. *"Hvis de ved, der ikke kommer lektier, kommer tiden ofte til at gå med andre ting end det faglige"*. Lektierne bruges altså af denne lærer, som en "løftet pegefinger" eller "pisk". Eleverne skal arbejde koncentreret i skoletiden, ellers får de lektier for. Dermed skal de bruge deres fritid på opgaverne, hvor de i stedet kunne have lavet dem i timerne, hvis de havde arbejdet.

Flere af lærerne begrundede også deres valg om, at give eleverne lektier for med at: *"Det er vigtigt at eleverne øver de forskellige ting hjemme"*. Dette argument relaterer til formål nr. 1: **Forberedelse og faglig udvikling**. Her skal lektien hjælpe til at træne færdigheder, give mulighed for individuelt arbejde og fordybelse mm. (Hansen, 2009). *"De skal træne en færdighed"*. Lektier bruges altså som et middel til at få trænet eller øvet stof, som kræver en vis repetition, før stoffet er lært til fulde.

Til formål nr. 1 hører også begrundelser om, at lektier kan være med til at træne eleverne i at planlægge og organisere deres tid, og udvikle gode arbejdsvaner. (Hansen, 2009). Denne begrundelse

bruges også af de lærere jeg har adspurgt; *"jeg mener, det er med til at skabe en god rutine omkring skolearbejdet, børnene lærer selv at tage ansvar og administrere/prioritere deres tid"*.

Den gruppe lærer, som har besvaret mit spørgeskema, har en hel vifte af begrundelser til at give eleverne lektier for. Til min store glæde begrunder ingen anvendelsen med "tradition", eller "det hører sig til", men sådan et svar, kan man nok heller ikke forvente i et spørgeskema. Jeg synes, det er iøjnefaldende at ingen argumentere med, at eleverne bliver dygtigere af at få lektier for.

5.4 Lektieformer

De lektier eleverne får for i skolen, kan inddeles i en række kategorier. Lektierne beskrives og kategoriseres forskelligt alt efter, hvilken litteratur man læser. Jeg har valgt, at benytte mig af Adam Valeur Hansens kategorisering af fem former for lektier; *træningslektier, forberedelseslektier, udbygningslektier, integrerede lektier og færdiggørelseslektier* (Hansen, 2009). De fem former beskrives således:

1. **Træningslektier:** Denne lektieform skal træne eleven i fagligt stof, som eleven kender til i forvejen, fordi stoffet har været gennemgået på klassen.

Eks. Der arbejdes i historie med absolut kronologi, og særligt med den danske kongerække. Eleverne skal hjemme øve sig i årstallene, og navnene på de 5 første konger i rækken.

2. **Forberedelseslektier:** Formålet med denne lektieform er, at forberede eleven til en fremtidig undervisning. Her kan være tale om viden, og færdigheder eleverne endnu ikke har kendskab til. Lektien er typisk introducerende materiale, som skal bruges i den efterfølgende undervisning.

Eks. I historie er klassen lige startet på emnet "den kolde krig", næste time skal der arbejdes med Vietnamkrigen. Eleverne skal hjemme læse de sider i grundbogen, der omhandler Vietnamkrigen.

3. **Udbygningslektier:** Denne lektieform har til formål, at arbejde med et kendt stof på en anderledes måde, og derved styrke og udvikle elevens viden og færdigheder. Her kan typisk arbejdes med kommunikation, og formidling af kendt stof via kreativt arbejde og/eller IT.

Eks. Eleverne har i historie arbejdet med "store opfindelser". De har i grupper arbejdet med hver deres opfindelse. De skal hjemme producere en 30 sekunders Animoto-video, der kan fortæller resten af klassen om "deres" opfindelse.

4. **Integrerede lektier:** Lektieformen tilstræber, at involverer flere fagområder på samme tid, som eleven gennem fordybende arbejde videreudvikler. Lektier herunder er typisk større skriftlige opgaver.

Eks. Klassen har i historie haft et forløb om vikingetiden. Som afslutning på forløbet skal de hjemme skrive en historisk fortælling. De skal bruge den historisk viden de har tilegnet sig i undervisningen i historie, samtidig skal de trække på den viden de har fra dansk, omkring det at skrive en fortælling.

5. **Færdiggørelseslektier:** Lektieform, hvor eleven skal færdiggøre en opgave hjemme, som er sat i gang på klassen.

Eks. I historietimen var klassen i gang med, at besvarer nogle spørgsmål ang. Reformationen i Danmark. De spørgsmål eleverne ikke nåede på klassen, skal laves som lektie, så svarerne kan gennemgås på klassen næsten gang.

I min spørgeskemaundersøgelse med lærerne har jeg hørt, hvilke lektieformer de benytter, og hvilke de bruger oftest. Da jeg i min seneste praktik, og de tre forgående, ikke har oplevet lektieformen; udbygningslektier, valgte jeg at udelade denne fra undersøgelsen. 6 af de 8 adspurgte lærere, angiver at lektieformen; *færdiggørelseslektier*, er den de anvender oftest. Lektieformen der benyttes mest efter *færdiggørelseslektier* er, *træningslektier*. Den lektieform der bruges mindst, blandt de adspurgte lærere, er de *integrerede lektier*. Denne lektieform benyttes ikke af de lærere som har indskolingselever, og mest af dem, som har udskolingselever.

Lærerne fra min undersøgelse veksler, stort set alle, mellem flere former for lektier. 2 af lærerne veksler mellem alle 4 lektieformer, og 3 lærere veksler mellem 3 lektieformer. Kun 1 af de 8 adspurgte lærere giver til udtryk kun, at benytte sig af én enkelt lektieform, nemlig *færdiggørelseslektier*.

5.5 Lovgivning og vejledning

Om ikke så længe, er jeg forhåbentlig uddannet lærer, og så er det mig, som skal ud og give lektier for. Men, hvis jeg er lidt i tvivl om, hvordan og, hvorledes det skal foregå, er der ikke meget hjælp at hente, hverken i pædagogisk, eller didaktisk litteratur, og heller ikke lovgivningsmæssigt. Min eneste mulighed er stort set, at kigge tilbage på min egen skolegang, og prøve på, at huske, hvad mine egne lærere gjorde, eller også håbe på, at min egne professionalisme står til måls med, hvad der er "rigtigt" og "forkert", eller "godt" og "skidt" i forbindelser lektieanvendelse. Vi har en omfattende lovning inden for vores skolesystem, men i de 12 kapitler, som folkeskolelov består af, er lektier, eller lektielæsning ikke nævnt én eneste gang. Så når mine fremtidige elever spørger mig: "Hvorfor skal vi have lektier for?", kan jeg ikke ty til en nem besvarelse af spørgsmålet ved, at henviser til kapitel x, § y i folkeskoleloven.

Jeg har nu snart gået på lærerseminariet i 4 år, og man skulle tro, at lektier ikke er et emne, man kan komme udenom, men jo. Lektier har ikke været på bordet i nogle af de tre linjefag, jeg kommer ud med, ej heller, er det blevet vendt i de pædagogiske fag. Jeg synes især det er mærkeligt, at vi ikke er blevet vejledt i anvendelsen af lektie i matematik og AD (Almen Didaktik).

Matematik er et fag, hvor lektier indgår meget naturligt som en del af undervisningen, enten i form af *træningslektier* eller *færdiggørelseslektier*. I de ældre klasser, vil lektieformen *integrerede lektier* også kunne komme på tale. På trods af den naturlige indgående i undervisning i folkeskolen, synes det ikke at have samme selvfølgelighed i undervisningen på seminariet. Lektier er ikke blevet diskuteret, eller behandlet i min undervisning. Vejledning i, hvornår eleverne er bedst rustet til hvilken type lektieform eller, hvad omfanget af lektie skal være, kunne have været gavnligt, selvom der selvfølgelig ikke findes et universel løsning på lektier i matematik.

Lektier er en del af lærers planlægning af undervisningen, og er derfor en del af de didaktiske overvejelser man har for sin undervisning. Når vi nu undervises i årsplanlægning, timeplanlægning, didaktiske planlægnings og udviklings modeller mm., i AD. Hvorfor inddrages lektielæsning så ikke? Jeg synes det ville falde naturligt, at behandle lektieproblematikken i AD. Både på, hvilken måde den skal medtages i planlægningen af undervisningen, men også kigge på, hvad der virker og ikke virker, og hvad er der evidens for? Hvis argumentet for ikke, at behandle det i undervisningen er, at der ikke er nævneværdig litteratur eller manglende evidens, kan man i den grund undre sig over, at det stadig bruges så hyppigt i skolen. Og fordi det anvendes i skole, og forventes, at blive

anvendt af os, må vi da også behandle emnet i en vis grad på seminariet. Jeg har i nuværende stund ikke afsluttet AD, så mine medstuderende og jeg, kan muligvis nå det endnu, selvom det ikke fremgår af årsplanen.

Inden jeg nu går helt i panik over, at jeg ikke ved noget om at give lektier for. Kan jeg faktisk, ved at dykke ned i de gamle arkiver finde lidt vejledning. I 1960 udgav undervisningsministeriet en undervisningsvejledning, "den blå betænkning". Den skulle fungere som en vejledende fortolkning af skolens formål, mål og midler, og heri forefindes der også grundlæggende vejledning omkring anvendelsen af lektier. "Den blå betænkning" er det eneste offentlige dokument nogensinde, som indeholder vejledning til lærerne og skolen i anvendelsen af lektier. Selvom det er ved at være et aldrende dokument, indeholder det betragtning, som er i god tråd med den forståelse af effektiv og udviklende anvendelse af lektier man har i dag. Det er underligt at man ikke har udviklet disse betragtning siden de udkom i 1960 (Hansen, 2009).

Herunder vil jeg kommentere nogle citater fra "den blå betænkning", som i dag stadig vil kunne bruges, som vejledning for anvendelsen af 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 hjemmeforberedelse, ikke alene i realafdelingen, men også i folkeskolens øvrige afdelinger". (Hansen, 2009, s. 23)

Den gamle form for lektielæsning, med sin udenadslære, er ikke anbefalelsesværdig, men eleverne skal stadig have lektier for, ikke kun i de ældste klasse, men også helt ned i indskoling.

"De krav, der stilles, må imidlertid være i overensstemmelse med elevernes forudsætninger og muligheder." (Hansen, 2009, s. 23)

Den lektie læreren stiller, må altså ikke være uoverkommelig for eleven. Heri kan tænkes et krav om, at lektierne skal differentieres, så alle elever har en overkommelig lektie, som passer til netop deres forudsætninger og muligheder.

"Læreren bør undervise børnene i, hvordan de skal lære en lektie." (Hansen, 2009, s. 23)

Eleverne skal ikke have en lektie for, som de vil sidde og være i tvivl om, hvordan den skal udføres. Læreren skal derfor være tydelig i sin formidling med opgaven, så eleven ikke frustreres over manglende forståelse, for lærerens mål og intentioner. Hvis læreren er meget utydelig, vil forældrene heller ikke kunne hjælpe eleven med opgaven. Heri ligger også, at eleverne ikke skal have lektie for i et stof, de ikke har noget kendskab til. Undervisningen i skolen skal altså have forberedt dem til at kunne udføre opgaven hjemme, hvor læreren ikke kan hjælpe.

”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.”

(Hansen, 2009, s. 24)

Det er i skolen undervisningen forgår, og det er primært her eleverne skal lære. Lektierne skal ikke dominere den efterfølgende undervisning sådan, at elever der ikke har lavet lektier, bliver ekskluderet fra undervisningen og fællesskabet.

De overstående anbefalinger fra ”den blå betænkning” kan fuldt ud bruges i dag i folkeskolen, og virker ikke gammeldags, selvom de er skrevet i 1960. Siden denne vejledning, er udviklingen omkring anvendelsen af lektier tilsyneladende gået i stå (Hansen, 2009). Som kommende lærer ville jeg ønske der fandtes lign. vejledninger, på baggrund af den viden vi har om lektier i dag. Hvis lektier skal blive ved med at være en del af den danske folkeskolen, vil en sådan vejledning kunne hjælpe til at eleverne får et bedre udbytte af lektierne.

5.6 Drop lektierne – eller?

Lektier er ikke noget der er forsket særlig meget i, i Danmark. Internationalt, især i USA og Canada, er der mere at hente. Jeg vil her forholde mig til Alfie Kohns undersøgelse, og et review fra Canada omkring lektier. Jeg vil også inddrage Adam Valeur Hansens konklusioner fra hans danske undersøgelse.

5.6.1 Alfie Kohn

Alfie Kohn er stor kritiker af det amerikanske uddannelsessystem og har skrevet bogen *”The Homework Myth - Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing”*, som ikke overraskende forholder sig meget kritisk til lektier i skolen (Jørgensen, 2007).

Kohn har kigget på forskning som behandler effekten af lektier, fra USA og nogle vestelig lande. Han når frem til den konklusion, at det er meget svært, at finde beviser for, at lektier har en positiv effekt, som alle ellers går og tror. Kohn siger *"Hvis vi medtænker ulemperne, altså frustration, udmattelse, familiekonflikter, den tabte tid og det mulige tab af interesse for at lære, så bør vi i det mindste få overbevisende beviser for lektiernes fordelagtighed, når eleverne allerede har slidt i timevis i skolen"* (Jørgensen, 2007). Han mener altså der bør være beviser for en positiv effekt, hvis vi forsat skal tillade os, at beslaglægge elevernes tid med lektier, som til tider kan skabe en del frustrationer og konflikter.

Kohn har ni grunde til at droppe lektierne i skolen. Jeg har herunder medtaget 4.

- *"Langt de fleste lektier giver ikke mening for de studerende. Enten kan de allerede det, de skal - og så spilder de deres tid - eller også kan de det ikke - og så bliver det ikke bedre ved at sidde alene, passivt hjemme på værelset. Der er en grund til, at vi har skoler og lærere.*
- *Lektier er skyld i mange skænderier i familierne, giver stress og mindre tid til andre værdifulde aktiviteter.*
- *Lektier uddeles rutinemæssigt og uden hensyn til hvem. Det er bedre ikke at give nogen lektier for end at give de samme lektier for til alle.*
- *Det, som ikke er vigtigt nok til at bruge tid på i skolen, er ikke vigtigt nok til at stjæle tid fra fritiden".* (Jørgensen, 2007)

Kohn så altså gerne, at lektier helt blev droppet i folkeskolen, og hans budskab i bogen *"The Homework Myth"* er at; lektier er spild af tid og gør mere skade end gavn (Jørgensen, 2007). Hvis Kohns konklusion er ren sandhed og indiskutabel, er det svært ikke, at hoppe med på vognen om, at helt skrotte lektierne. Men der kan nok ikke sættes dobbeltstreg under Kohns konklusion, slet ikke i en dansk sammenhæng, som bl.a. ikke har det samme uddannelsessystem som i USA.

5.6.2 Canadisk forskning

Et Canadisk review giver et noget mere positivt billede af lektiers effekt end Kohn, hvis de bruges rigtigt. Her finder man evidens for, at elevernes præstationer kan øges, hvis de lektier der gives kan motivere eleverne til aktiv læring. Elevernes refleksion over egen læring er vigtig, derfor handler det ikke om den tid eleverne bruger på deres lektier, men om det engagement de ligger i, når de laver lektierne. (DPU, 2009)

"Når eleverne fokuserer på deres lektier, fordi de er motiverende, eller fordi de har udviklet gode studievaner, forøger det præstationen". (DPU, 2009)

Reviewet peger også på andre faktorer, som spiller ind, når der skal måles på effekten af lektier. Lektier virker ikke ens på alle elever, og ikke alle får lige meget ud af dem. Udskolings elever får generelt mere ud af lektier, end elever på mindre klassetrin. Herudover skulle elever der har det svært, kunne få mest ud af lektierne. Forældrenes involvering ser også ud til at kunne have en positiv effekt på udbyttet af lektier, især i de mindre klasser. (DPU, 2009)

5.6.3 Forældre og lektier

En forskningsundersøgelse har undersøgt forældres involvering i deres børns lektier. Her peges på at forældre involverer sig af tre årsager;

- Hjælp til lektier er en del af forældrerollen
- Tro på at involveringen giver barnet et positivt udbytte
- Forespørgsel fra barnet eller opfordring fra skolen (Hansen, 2009)

Forskningen viser, at forældrenes involvering i sit barns lektier kan medføre både negative og positive oplevelser hjemme. Ca. halvdelen af alle forældre har oplevet negative situationer pga. lektiearbejde, men de fleste føler generelt, at deres involvering er positiv (Hansen, 2009). Resultaterne omkring de negative oplevelser i hjemmet, stemmer meget godt overens med de resultater jeg har fået fra min spørgeskemaundersøgelse. På et spørgsmål til forældre, om lektier giver anledning til konflikter i hjemmet, svarer 11%; "næsten altid" og 40% svarer; "engang imellem". Halvdelen af denne gruppe forældre oplever altså negative situationer omkring lektiearbejdet. Jeg har stillet samme spørgsmål til en 9. kl., og her svarer meget tæt på 50%, ja, til at have diskuteret eller skændes med deres forældre omkring lektier. Det lader altså til at der er en del konflikter, og negative situationer omkring lektiearbejde i hjemmet.

Undersøgelsen fra Canada viser også, at forældre til indskolings elever involvere sig mere i deres børns lektiearbejde, end forældre med ældre børn. Grunden til forældrenes frafald i involvering, sker når de ikke længere føler, at de kan tilbyde deres barn hjælp med lektierne, fordi de ikke er rustet til det. Elever med forældre, der kan blive ved med, at hjælpe og involverer sig i lektierne,

videre på mellemtrinnet og i udskoling, vil generelt kunne opnå bedre faglige resultater.
(Hansen, 2009)

5.6.4 Adam Valeur Hansen

Adam Valeur Hansen har i sin afhandling omkring lektier, gennemgået og set på meget forskningslitteratur om lektier og deres effekt. Han konkluderer, at lektier kan have en positiv effekt, både på eleverne faglige udbytte, men også på deres personlige udvikling. Han påpeger dog, at forskningen ikke giver et tydeligt billede af, hvad der giver den positive effekt. Om det skyldes; frekvensen eller indholdet af lektier, lærerens feedback, klassetrin m.fl. er ikke entydigt, og heller ikke, hvordan disse indvirker på hinanden (Hansen, 2009).

Hansen har undersøgt, hvorfor og, hvordan danske lærer anvender lektier i den danske folkeskole. Han er kommet frem til at danske lærer har følgende 5 formål med deres anvendelser af lektier:

1. *Lektien skal stadfæste kundskaber og træne elevens færdigheder.*
2. *Lektier skal lære eleven at tage ansvar igennem selvstændigt arbejde, lektiarbejdet 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 evalueringssøjemed.* (Hansen, 2009, s. 112)

De 5 formål Hansen er nået frem til, og de begrundelser fra lærerne i min spørgeskemaundersøgelse ligger meget tæt op af hinanden. Ud fra mine resultater går 4 ud af 5 formål igen. Punkt 1-4 er formål mine adspurgte lærere bruger, som begrundelse for deres anvendelse af lektier i skolen. Det kan tyde på, at danske lærere er forholdsvis enige om, hvorfor der gives lektier for.

Hansen har også i sin undersøgelse undersøgt danske læreres erfaringer med lektier. Det viser sig, at mange har de samme erfaringer, og han har i sin konklusion fremhævet nogle af disse. Jeg har herunder udvalgt et par stykker, som jeg finder særligt spændende, og undladt nogle af hensyn til læseren.

1. *Næsten alle de adspurgte lærere i undersøgelsen havde erfaring med, at lektier kunne have en negativ effekt på bestemte elevers faglige og personlige udvikling.*

2. *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.*
3. *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.*
4. *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). (Hansen, 2009, s. 113)*

Hansens undersøgelse viser også, at danske lærere ikke taler og diskuterer f.eks. hvordan og hvornår lektier skal anvendes med deres kollegaer, og andre der kunne være relevante at tage sådan en diskussion op med. På grund af den manglede samtale om emnet, har lærerne meget forskellige opfattelser af f.eks. hvilke lektieformer der har den ønskede effekt man går efter.

På baggrund af Hansens afhandling, anbefaler han, at de danske folkeskoler, udarbejder en vejledende lektiepolitik for hver enkelt skole. Lektiepolitikken skal udvikles i samarbejde mellem skolens ledelse, lærerene og evt. eksterne konsulenter. Lektiepolitikken skal tage udgangspunkt i skolens pædagogiske grundlag og i de mål og formål, der er for elevernes faglige og personlige udvikling (Hansen, 2009).

En vejledende lektiepolitik på landets skoler, ser jeg som en god hjælp til nye lærere, som ikke har så meget erfaring i anvendelsen af lektier, og effekten af forskellige lektieformer. Jeg er overordnet positivt stemt over, at sådan en lektiepolitik kunne udbredes. Jeg kan dog se en faldgruppe, hvis det "vejledende" nøgleord, ikke bliver gældende. Hvis en lektiepolitik bliver til faste retningslinjer for lektieanvendelsen, som ikke er i overensstemmelse med min professionelle overbevisning, kan jeg se fremtidige konflikter i møde.

6. Lektier i praksis

I dette afsnit vil jeg komme ind omkring lektie i praksis på flere måder. Jeg vil fortælle om de erfaringer jeg har gjort mig i praktikken, og jeg vil inddrage didaktiske redskaber, som kan bruges til at kvalificere lektierne i historie generelt. Hertil vil jeg benytte mig af det datamateriale jeg har indsamlet, samt referere til relevant didaktik.

6.1 Egen erfaring

I min 4. års praktik havde jeg særlig fokus på lektier, og gjorde mig derfor nogle erfaringer i, at anvende lektier i historie. Min særlig fokus på lektier udførte, jeg som tidligere nævnt, i en 9. kl. Jeg havde særlig fokus på; de lektieformer jeg anvendte, hvordan eleverne modtog lektierne, hvor mange der lavede dem, og meget arbejde der blev lagt i lektierne. Jeg fik i praktikken gjort mig erfaringer med 3 lektieformer; *forberedelseslektier*, *færdiggørelseslektier*, og *integrerede lektier*. Herunder vil jeg beskrive mine erfaringer fra praktikken omkring de 3 lektieformer.

Den første lektieform til afprøvede i praktikken var; *forberedelseslektier*. Forløbet i historie handlede om "Den kolde krig", og de kriser der var under den. Som forberedelse til en time, omkring Koreakrigen, skulle eleverne læse et par sider i deres grundbog, som kort risede krigens forløb op. Denne forberedelseslektie havde jeg givet eleverne i forhåbning om, at alle havde en grundviden omkring krigen. Vi kunne derfor, fra starten af timen, tage udgangspunkt i lektien, og dykke dybere ned i nogle af krigens aspekter. Vi skulle ikke bruge tid på de mere basale ting som; hvornår startede krigen, hvem var aktører i krigen mm. Men planen gik ikke som forventet. Ved timens start bad jeg eleverne tilkendegive, hvem der havde læst i bogen. 7 af de 18 elever, måtte indrømme, at de ikke havde læst. Disse elever ville selvsagt ikke kunne bidrage med en hel masse til undervisning, som den først var planlagt. Men ud over de elever, som ikke havde læst, var der flere elever som gav udtryk for, at teksten havde været svær, både at læse og forstå. Denne gruppe elever havde ikke fået meget ud af lektien, og var ikke meget mere forberedte til timen, end dem der ikke havde læst, og kunne dermed heller ikke deltage særligt aktivt i timen. Jeg måtte derfor ret hurtigt i timen sadle om, og starte et andet sted end planlagt. Timen kom i stedet til at gå med at gennemgå teksten, forholdsvis slavisk, fra start til slut. Herved fik alle den grundlæggende viden, som

vi kunne arbejde videre med, timen efter. Jeg måtte efter timen konkludere, at den *forberedelseslektie* jeg havde givet var for svær. Den tekstgennemgang jeg havde tænkt, ikke skulle være nødvendig, kom til at tage det meste af timen, da det kom til stykket.

Jeg fik anvendt lektieformen; *færdiggørelseslektier*, i nogle timer, hvor emnet var Vietnamkrigen. En af timerne havde jeg lavet et kort oplæg på tavlen, og eleverne skulle herefter besvare nogle spørgsmål, jeg havde stillet, ved at søge information på Internettet. De spørgsmål eleverne ikke nåede at besvare i timen, ville blive lektie til næste gang. Timen efter ville vi så kunne starte ud med, at få en diskussion omkring spørgsmålene, og alle skulle gerne være rustet til at deltage. Jeg kan se, hvordan denne lektieform kan opfattes som en "pisk" til eleverne for, at de skal arbejde koncentreret i skolen for ikke, at få lektier for. Eleverne kan på den måde opfatte lektien, som en straf for, at de ikke arbejdede seriøst eller hurtigt nok i timen. Jeg fik i hvert fald fornemmelsen af at nogle af eleverne opfattede denne lektie som straf. Jeg havde ikke intentioner om, at denne lektie skulle være en straf, men jeg synes heller ikke, jeg skal droppe en lektie, fordi en eller flere elever opfatter det som straf. Jeg tror nemt man kan have en klasse, hvor er altid vil være én elev, som synes lektier er straf lige meget, hvad det handler om.

I timen, hvor vi skulle snakke om spørgsmålene, gik det rigtigt godt, især ved de første spørgsmål, som alle kunne have nået at lave i timen. Det blev dog tydeligt, at ikke alle havde lavet lektien, da frafaldet af deltagende elever blev højere, jo længere vi kom ned i spørgsmålsrækken. Ved sidste spørgsmål var kun ca. halvdelen af klassen klar til at komme med inputs. Jeg kan dog ikke vide, hvor stor en del af denne gruppe, der havde lavet lektier, da det jo var muligt, at blive færdig i timen.

Som det sidste fik jeg anvendt lektieformen; *integrerede lektier*, i praktikken. Eleverne skulle skrive en historisk fortælling, med udgangspunkt i den undervisning de havde haft med mig, eller den de havde haft, lige inden jeg kom. Dette vil sige "Den kolde krig", eller "Berlinmuren". Lektien stiller forskellige krav til eleverne, de skal; aktivere allerede erfaret viden omkring en historisk tidsperiode, søge information og fordybe sig i et mere snævert selvvalgt emne, og aktivere færdigheder fra danske ang. fortællegenren. Herudover havde jeg stillet krav til et omfang på 1-3 sider. Eleverne fik 3 uger til lektien. Ved denne lektieform lavede alle 18 elever deres lektie. Jeg fik dog et par stykker lidt senere, end den ellers aftalt deadline, men alle afleverede. Jeg fik rigtig mange gode historiske fortællinger tilbage. Nogle af de elever, som normalt ikke sagde så meget i timerne

til dagligt, afleverede yderst velformulerede, og ikke mindst historisk korrekte fortælling, som fantastisk overraskede mig glædeligt.

Da jeg efter praktikken interviewede nogle af eleverne omkring lektier, gav mange af dem udtryk for, at de prioriterede de større opgaver højere, end dag-til-dag lektierne, fordi feedbacken ved eks. stile eller matematikafleveringer, er mere tydelig, og fordi de har mere tid til dem.

6.2 Interview

Jeg interviewede min praktiklærer, P, under praktikken. Vi snakkede om, hvilke lektieformer han bruger, og hvilke begrundelser han har for anvendelsen af lektier i historie.

P er faktisk tilhænger af at anvende lektie i skolen, men han anvender dem ikke så ofte i bestemte fag, og historie er et af de fag. Han fortæller, at når han giver lektier for, er det stort set altid nogle spørgsmål, som skal besvares i det kendte stof, de har haft på skolen. Han anvender altså *færdiggørelseslektier* i historie. P fortæller, at han stort set aldrig beder eleverne læse i deres grundbog hjemme, han anvender altså ikke *forberedelseslektier*. Han begrundede dette med, at han synes den bog de har i 9. kl., har et vanskeligt sprog. Det kan derfor være svært for eleverne, at forstå, hvad de læser, og ligeledes at tolke på bogens tekster efterfølgende. P bruger i stedet bogen fælles på klasse, hvor de læser samlet og kan stille spørgsmål, hvis der er noget de ikke forstår. Men generelt bruger P ikke så meget tekstlæsning i undervisning, han siger, han hellere vil anvende de levende ord, og inddrager gerne dramatik, billeder, videoklip og spillefilm i sin undervisning. Jeg spørger mere ind til hans "manglede" anvendelse af *forberedelseslektier* mht. at skulle nå et pensum. Jeg spørger, om han ikke synes det er spild af tid, at de skal bruge tid på, at læse en tekst på klassen, som eleverne lige så godt kunne have læst hjemmefra. P oplever, at han ved *forberedelseslektier* kan opnå en splittet klasse, og det mener han er tidsspilde. En del elever kommer og har forstået meget af teksten, mens andre møder op til undervisning som levende spørgsmålstegn, selvom de har læst teksten. "*Så bliver jeg nødt til at starte fra bunden alligevel*" Siger P. De elever der faktisk havde forstået det meste, vil så finde undervisningen kedelig, da de allerede har fanget det der nu gennemgås på klassen. Ved ikke, at give nogen *forberedelseslektie* for, har eleverne stort set samme udgangspunkt for undervisningen, og P fortæller, at de dygtige elever på den måde også kan komme aktivt på banen, ved at stille gode spørgsmål mm.

P mener at: "*Lektien er god, når den kan underbygge den viden som eleverne har i forvejen, jeg synes den kan være farlig i det øjeblik, at det skal være ny viden de skal tilegnes sig*". Han oplever, at

eleverne ofte bliver frustrerede, når de skal tilegne sig ny viden i en lektie. På baggrund af sine erfaringer anvender P derfor, stort set aldrig, *forberedelseslektier* i sin historieundervisning. Han siger yderligere, at han ikke synes historie skal være et fag med lektier og krav, det skal handle om fortælling og inspiration. Han håber eleverne kommer fra skolen med en forestilling om: "*Whaow, historie er spændende og det er en del af mig*".

Her efter praktikken, hvor jeg selv har gjort mig erfaringer, og hørt på elevernes, og min praktisklæres syn på lektier, er jeg ikke blevet mere sikker på, hvordan jeg vil anvende lektier i undervisningen fremover. Jeg ser fordele og ulemper ved flere lektieformer. Jeg ser f.eks. tidsmæssige besparelser ved *forberedelseslektier*, men kan også se det problematiske i dem, hvis ikke alle elever forstår en tekst. Og jeg synes, P kom med gode argumenter, for hans undladelse af denne form for lektier. Den lektieform jeg havde mest succes med var *integrerede lektier*, flere elever lavede denne lektie, og de var mere seriøse omkring denne form.

6.3 4 fortælle typer – 4 lektieformer

I dette afsnit vil jeg sammenholde Jan Bjarne Bøes 4 fortælle typer med lektieformer, som fortælle typerne kan oversættes til. Det kan være en fordel, at have for øje, hvilken lektieform der relaterer til, hvilken fortælle type bl.a. ved, at man bliver opmærksom på, hvem der har en aktiv rolle, og hvilke krav der stilles til eleven.

Jan Bjarne Bøe ser fortælling som en vigtig del af undervisningen i historie. Han har opdelt fortællingen om fortiden op i fire typer:

- *Den lukkede fortælling*
- *Den åbne fortælling*
- *Fortællingen af fragmenter*
- *Storyline-fortællingen* (Bøe, 1999)

Den lukkede fortælling i undervisningen, er f.eks. en historie læreren fortæller til elever, hvor de ikke skal meget andet end at lytte. Historie er fuldendt og skal ikke bearbejdes. Eleven har altså en meget passiv rolle (Bøe, 1999). Jeg mener, at denne fortælle type kan relateres til lektieformen;

forberedelseslektier. En *forberedelseslektie* er typisk et tekststykke, der skal læses i f.eks. grundbogen. Her er der også tale om en lukket fortælling, som eleven blot skal læse, og ikke bearbejde yderligere.

Den åbne fortælling går i en undervisningssammenhæng ud på, at eleverne skal bearbejde en fortælling. Dette kan gøres på flere måde, f.eks. ved, at besvarer spørgsmål til historiens indhold, undersøge forhold eller sammenligne. Elevens rolle er mere aktiv her, dog har læreren stadig en meget dominerende rolle (Bøe, 1999). Denne fortælletype kan oversættes til lektieformen; *færdiggørelseslektier*. Denne lektie handler ofte om en form for bearbejdning af en historie, som er igangsat på klassen, hvor den herefter skal bearbejde færdig derhjemme.

Storyline-fortællingen i undervisningen kan minde meget om projektarbejde. Den kan give eleverne mulighed for selv at undersøge historiske problemstillinger, finde løsninger og svar. "Den skal gi plass til at elevene både kan bruke sin aktuelle viten og utfolde sin fantasi" (Bøe, 1999, s. 169). Eleverne er hovedaktørerne og læreren har en vejledende rolle. Denne fortælletype minder meget om lektieformen; *integrerede lektier*. Her stilles der krav til eleven om, at inddrage færdigheder fra flere fag og indeholder et element af fordybelse. Jeg ser den historiske fortælling som den helt oplagte opgave, som binder fortælletypen og lektieformen sammen. Eleven skal bruge sin i forvejen erhvervede historiske viden, og bruge sin fantasi til at udfylde de huller bøger og kilder ikke giver os.

Fortællingen af fragmenter handler, i en undervisningssituation om, at eleverne skal arbejde lidt som en faghistoriker. Eleverne skal selv konstruere fortællinger ud fra eks. kilder, museumsbesøgg mm. (Bøe, 1999). Jeg har med vilje gemt *fortællingen af fragmenter* til sidst, da jeg ikke synes den direkte kan oversættes til en af de 5 lektieformer jeg har beskrevet i teoriafsnittet. Fortælletypen kan måske ligne lektieformen *udbygningslektier*, da denne stiller krav om, at arbejde med stoffet på en anderledes måde. Dog har lektieformen det krav, at der skal være tale om kendt stof, og dette behøver ikke være et krav for fortælletypen. Jeg vil i stedet for komme med bud på, hvilke lektier der kan anvendes, som kan opfylde fortælletypens krav, og give denne "nye" lektieform et navn.

Med det udgangspunkt, at eleverne skal arbejde som små faghistorikere, skal lektien sætte eleverne i forbindelse med kilder. Hvis man arbejder med lokalhistorie, kan man godt forstille sig en

lektie, hvor eleverne skal besøge historiske steder i nærheden af, hvor de bor. Eleverne skal eksempelvis ikke besøge det samme sted, elever fra byen kan besøge kirken, den gamle købmandsgård osv. Elever som bor uden for byen, har måske naboer der bor steder, som har haft lokalhistorisk betydning f.eks. en stor gård, en landsbyskole. Rundt omkring på landet, findes der også høje og mindesten, der kunne besøges.

En anden lektie herunder kunne være, at interviewe et familiemedlem, som kan huske bestemte historiske begivenheder. Måske har nogle elever bedsteforældre/oldeforældre, der kan huske 2. Verdenskrig, nogen har bedsteforældre, som kan fortælle om energikrisen og bilfri søndag, og de fleste vil have forældre, der kan fortælle om dengang Muren blev revet ned. Et interview kan indeholde meget god historisk kildemateriale, og kan fortælle den "lille" historie, i den "store" historie, f.eks. hvordan en almindelig dansk familie, blev påvirket af 2. Verdenskrig.

Dette var et par eksempler på, hvordan en lektie kan relatere til *fortællingen af fragmenter*. Denne lektieform vælger jeg, at kalder *dataindsamlingslektier*. Denne lektieform handler altså om, at indsamle noget data, eks. historisk kildemateriale, som skal bruges i undervisningen. Den data eleverne indsamler er til undervisningsbrug, og skal derfor ikke opfylde videnskabelige krav, som hvis det eks. var en historiker, der skulle bruge materialet. Lektieformen er ikke forbeholdt historiefaget, den kan også fungere i andre fag. I matematik kunne lektien være, at indsamle data til statistik; hvilke størrelser sko bruges i hjemmet, hvor mange biler kommer der fordi på elevens vej, i løbet af en timer osv., her er der uendeligt mange muligheder. I biologi kan eleverne f.eks. hente data omkring dansk flora i deres egen have, eller kigge på/tage billeder af de fugle, der besøger haven. Jeg kan umiddelbart ikke komme på et fag, hvor man ikke kan anvende denne lektieform. Da *dataindsamlingslektier* kan bruges i flere fag og ikke, efter min mening, hører til under nogle af de lektieformer der er beskrevet i teoriafsnittet, vil jeg bruge *dataindsamlingslektier* som en særskilt lektieform, der kan anvendes på lige fod med de andre.

Fortælletyperne kan altså relateres til en bestemt lektieform. Hvis man i undervisningen arbejder med en bestemt fortælletype, kan det måske være en god ide, at lade den afspejles i den lektieform der gives for hjemme for, at skabe en rød tråd gennem undervisningen.

6.4 Lektieanvendelse – didaktisk afvejning

I dette afsnit vil jeg på baggrund af Hansens analyse, og mine egne erfaringer, forsøge at komme med nogle retningslinjer for lektier i historiefaget. Jeg vil understøtte mine retningslinjer med litteratur og min egen empiri fra spørgeskemaundersøgelser mm.

Herunder ses et udpluk fra Adam Valeur Hansens abstract, fra hans afhandling omkring lektier. Punkterne er fra en almen didaktisk analyse, og er nogle af de pointer Hansen vil trække frem, som vigtige for god anvendelse af lektier. Jeg har valgt 5 og af oprindeligt 7 punkter, at fremhæve. For hvert punkt vil jeg kommentere dens indhold og inkorporere min empiri, hvor der er relevant. Nogle af punkterne vil jeg gå mere i dybden med end andre. De 5 punkter er:

1. Læreren må ikke tilrettelægge lektier, hvor det er nødvendigt, forældrene skal hjælpe for, at eleven kan gennemføre lektien. Det er læreren, der skal undervise, ikke forældrene.
2. Der skal varieres inden for de forskellige lektieformer, og der skal være variation af det faglige indhold i lektierne.
3. Eleverne skal kunne se en sammenhæng i undervisningen, herunder; mellem det faglige stof, arbejdsprocessen, aktiviteter i klassen og de tilhørende lektier.
4. Lektierne skal differentieres således, at de er interessante, motiverende og giver eleverne lyst til at lære.
5. Der skal gives feedback på elevernes lektiearbejde. (Hansen, 2009)

6.4.1 Lektielæsning uden forældre

Anbefalingen, fra Hansen er, at lektierne ikke må kræve, forældrenes hjælp, for at de kan gennemføres af eleven. Men hvorfor nu det, når Canadisk forskning viser, at forældrenes involvering kunne have positiv effekt på elevernes udbytte? Jeg vil holde mig til Hansens anbefaling af den grund, at ikke alle elever har forældre, der har tid og formåen til at involvere sig i lektielektielæsningen. Derfor kan det ikke være hensigtsmæssigt, at tilrettelægge lektierne efter elever med ressourcestærke forældre, og så glemme resten af klassen. Hvis lektierne stiller store krav til hjemmet, kan det ende i social ulighed. Hansen skriver; *”skolesystemet behandler eleverne ens, på trods af at eleven møder systemet med forskellige habitus”* (Hansen, 2009, s. 44). Heri ligger bl.a. at eleverne ikke har de samme forældre. Eleverne har derfor ikke samme mulighed for, at profitere af

lektiearbejde, der kræver forældrenes hjælp. Dette synes jeg er en væsentlig grund til ikke at tilrettelægge lektier, der kræver forældrenes hjælp.

6.4.2 Variation

Variation i lektieformerne, giver næsten sig selv. For meget af noget, bliver kedeligt i længden. En variation af lektierne vil kunne bibeholde motivationen for eleverne. Når der varieres er det også til glæde for læsesvage elever, da ikke alle lektieformer kræver læsning. Vi varierer resten af undervisning med forskellige undervisningsmetoder, arbejdsformer mm, f.eks. bruger vi forskellige fortælle typer i historie, på den måde giver det også mening, at varierer lektieformerne. Ud fra min spørgeskemaundersøgelse viser det sig også, at en del lærer varierer mellem forskellige lektieformer, 5 ud af 8 veksler mellem 3 eller flere lektieformer. Dette er udmærket, men nogle lærere kan gøre det bedre. Der kan varieres mellem *træningslektier*, *forberedelseslektier*, *udbygningslektier*, *integrerede lektier* og *færdiggørelseslektier*, og måske også min "nye" lektieform *dataindsamlingslektier*. De forskellige former kræver forskelligt af eleverne, og nogle former optager mere tid end andre, derfor skal lektierne ikke fordeles ligeligt mellem de forskellige former.

6.4.3 Sammenhæng

At eleverne skal kunne se en sammenhæng mellem det, der foregår i undervisningen, og de lektier de får for hjemme, kan ikke komme som nogen overraskelse. Hvis undervisningen handler om 2. Verdenskrig, vil en træningslektie omkring den danske kongerække være sammenhængsløs og meningsløs. Lektierne skal relatere til det, der foregår i undervisningen, ellers giver det ikke mening for eleverne at lave dem. Sammenhæng mellem undervisning og lektier kan evt. også skabes, hvis man arbejder med en bestemt fortælle type, at lade denne type afspejle sig i de lektieformer der anvendes.

6.4.4 Differentiering

Eleverne i en klasse er meget forskellige og vil ikke få det samme ud af en lektie. Eleverne er ikke på samme faglige niveau, har forskellige muligheder i hjemmet mht. tilgængelighed af medier, hjælp fra forældre eller ældre søskende mm., har forskellig læringsstile osv. Derfor kan det være en god ide, at differentiere lektierne så de er interessante og motiverende for den enkelte elev, og så den enkelte elev har mulighed for et godt udbytte af lektierne. De mest anvendte redskaber til differentiering af lektier er øgning eller reduktion af enten lektiemængden eller sværhedsgraden.

(Hansen, 2009) Dette er også fine redskaber, men ikke så opfindsomt. Der kan differentieres på mange andre måde, dette vil dog typisk kræve mere tid af læreren, og bruges ikke så ofte. En *forberedelseslektie*, vil kunne differentieres inden for, hvilket medie eleverne skal opnå den ønskede viden, eks. bøger, internet, film, musik osv. Her kan der differentieres efter det kendskab man har, til den enkelte elevs interesser, og muligheder i hjemmet. En *dataindsamlingslektie* indbyder til et personligt præg fra eleven, og vil derfor ikke kræve mere, end hvad eleven selv formår. F.eks. vil et interview med et familiemedlem, blive så dybdegående som eleven selv kan administrere.

Jeg snakkede med nogle elever i 9. kl. i et interview, omkring dette med at differentierer lektierne, og om de synes det er "okay", at ikke alle får de samme lektier for. Alle eleverne jeg interviewede synes det fint, at ikke alle har de samme lektier for. En af eleverne lagde ud med at sige, han synes alle skulle have de samme lektier for, men ombestemte sig ret hurtigt, da han kom i gang med sin argumentation. Eleverne kom med mange af de samme argumenter for at alle ikke behøvede, at have de samme lektier for. "*Det er træls at sidde med noget man slet ikke kan finde ud af, hvis du simpelthen ikke er god nok til selve faget*" En pige sagde næsten samme sætning, og afsluttede den med: "*Så føler man sig ret dum*". Meningen med lektier er bestemt ikke, at eleverne skal sidde frustrerede hjemme og føle sig dumme. Hvis differentiering af lektierne kan afhjælpe lidt at dette, vil det klart være ønskværdigt.

6.4.5 Feedback

Feedback på de lektier eleverne har for er vigtig af den grund, at lektier uden feedback er meningsløse. Hvis en lektie ikke skal bearbejdes, eller bruges til undervisningen, giver den ikke mening at lave, hverken for eleverne eller for mit vedkommende. Feedbacken på lektierne kan forekomme i mange forskellige former. Ved en *færdiggørelseslektie*, vil det være naturligt at snakke på klassen, om nogle af svarerne/resultater man kom frem til hjemme. Til en *integreret lektie*, som eks. en historisk fortælling, vil eleverne få meget ud af skriftlig feedback, som påpeger, hvad der var godt, og hvad der kan gøres bedre til næste gang.

I mit interview med eleverne fra 9. kl. spurgte jeg, om de fortrak nogle lektieformer frem for andre. Eleverne var meget enige om, at *integrerede lektier* var blandt de fortrukne. Eleverne synes feedbacken ved større skriftligt arbejde er mere tydeligt, end ved dag-til-dag lektier, og prioritere derfor at lave disse, hvis tiden til lektier er knap.

6.4.6 Faglig læsning

Jeg vil sluttelig komme med en anbefaling om, at bruge tid på *faglig læsning* i historie, evt. i samarbejde med dansk. Historie er et "læsetungt" fag på seminarier, og mange ser nok også *forberedelseslektier*, hvor der skal læses et tekstafsnit, som den mest naturlige lektieform i historie i folkeskolen. Hvis denne lektieform bruges hyppigt, kan det lette elevernes arbejde, og øge deres udbytte, hvis man bruger lidt tid på *faglig læsning* i undervisningen. Jeg vil ikke udpensle de forskellige begreber inden for *faglig læsning*, jeg vil blot kort komme ind omkring ideer fra den *faglige læsning*, der kan bruges i historie.

Fagbogens opbygning: Når der skal læses i en grundbog, kan det være en hjælp til eleverne, at man har gennemgået bogens opbygning, når bogen udleveres. Mange skolebøger består af flere elementer, f.eks. kan der være fagtekst, fakta bokse, billeder, billedtekst og måske faktion. Når de forskellige elementer er kortlagt, kan det være nemmere for eleverne, at navigere på siderne, og de ved også, hvad de måske ikke skal bruge som faktuel viden (Jespersen & Kamp, 2010).

Læseteknikker: Eleverne kan have glæde af, at være blevet introduceret til forskellige læseteknikker. Alt efter, hvad formålet er med læsningen (lektien) er, kan der anvendes forskellige læseteknikker. De mest anvendte i skolen er; *overblikslæsning*, *punktlæsning* og *nærlæsning* (Jespersen & Kamp, 2010).

Læseforståelsesstrategier: Når eleverne skal benytte læseteknikken *nærlæsning*, kan man hjælpe eleverne i deres læsning med forskellige *læseforståelsesstrategier*. *Notater* er en udbredt strategi og forekommer i mange udgaver f.eks. *kronologisk notat* og *resume*. Fælles for notaterne er, at eleverne får noget at det de har læst ned på skrift, og kan derfor bedre huske det. *Ordkendskab* er en anden strategi, som kan hjælpe til læseforståelse. Det handle om, at forstå svære ord i teksten som f.eks. faglige begreber. En del skolebøger har ordforklaringer el. lign. i bogen, som eleverne kan få hjælp af (Jespersen & Kamp, 2010). Hvis dette ikke findes i bogen, kan det være en god ide, at læreren selv laver et sæt ordforklaringer til teksten, eller snakker om ordrene på klassen, inden der skal læses (evt. hjemme).

7. Konklusion

Lektier anvendes hyppig i den danske folkeskole. Der anvendes forskellige former for lektier, og de anvendes med forskellige begrundelser. Der findes faktisk meget bedre begrundelser til at anvende lektier i skolen, end den med, at lektier "hører til". Lærerne har argumenteret med, at lektierne kan hjælpe eleverne med forberedelse og faglig udvikling, og kan være en del af samarbejdet og kontakten til hjemmet. Jeg har selv gjort mig erfaringer med anvendelsen af lektier i historieundervisningen, og kan se både fordele og ulemper ved lektier, og måske særligt ved bestemte former for lektier. Jeg kan se *forberedelseslektier* som et vigtigt tidsbesparende redskab, når man skal nå et pensum, men samtidig som en "farlig" lektie, hvis ikke alle elever forstår det læste. Skal man så lade de svage drukne, og forsætte undervisningen som planlagt, eller skal man starte fra bunden, og derved sidde med en flok, som keder sig, og undre sig over, hvorfor de skulle læse hjemme? Jeg har fået den mest positive erfaring med lektieformen *integrerede lektier*, som i praktikken var udformet som en historisk fortælling. Eleverne tog godt imod denne form, lavede den alle sammen, og jeg fik en flot række afleveringer tilbage. Eleverne har udtrykt over for mig, at de foretrækker denne form for lektie, da der er bedre tid til at lave dem, og de sætter pris på den tydelige feedback skriftlige afleveringer ligger op til.

Jeg har ikke fået afklaret helt, hvordan min personlige lektiepolitik ser ud fremover, men jeg er kommet et skridt nærmere. For at lektielæsning ikke skal være et frustrationselement i skolen, og noget, som kun er surt arbejde for eleverne, mener jeg med fordel man kan benytte nogle af de retningslinjer, jeg har omtalt tidligere, til anvendelsen af lektier i historie. *Lektielæsning uden forældre, variation, sammenhæng, differentiering, feedback og faglig læsning*, er redskaber, der er værd, at tænke over når lektier skal anvendes. Jeg håber disse punkter, kan hjælpe til at eleverne vil finde lektierne mere interessante, og jeg håber også de vil få et store udbytte af dem.

8. Perspektivering

I forbindelse med den nye skolereform, var lektiecafeer et omdiskuteret punkt. Skolerne skal fremover tilbyde eleverne lektiecafeer, men det er op til eleverne selv, og forældrene, om de vil benytte sig af tilbuddet. Jeg kan forstille mig at disse lektiecafeer kan ændre på den måde, vi giver lektier for. Måske vil man oftere tillade sig at give lektier for, hvor eleven skal have hjælp, af det der før ville være en forælder, men som nu vil være en lærer, eller pædagog, som er til stede i lektiecafeen. Måske vil lektiemængde stige, fordi lærerne nu ved, hvor meget tid der er afsat til lektielæsning for hver elev. Men så længe det ikke er obligatorisk for eleverne at deltage i lektiecafeerne, vil det være problematisk, at vurdere lektiemængder og sværhedsgrad, ud fra en forestilling om, at eleverne kan få "professionel" hjælp til at udføre dem.

9. Bibliografi

- Bjørndal, C. R. (2003). *Det vurderende øje*. Århus: Forlaget Klim.
- Bøe, J. B. (1999). Skolen og fortidsfortellingen. I J. B. Bøe, *Barnet og fortellingen - Fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet* (s. 165-169). Høyskole Forlaget.
- DPU. (11. august 2009). *Lærer elever mere af at få lektier for?* Hentet fra Aarhus universitet: <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/laerer-elever-mere-af-at-faa-lektier-for/>
- Hansen, A. V. (2009). *Lektier i den danske folkeskole*.
- Jespersen, L. S., & Kamp, A. R. (2010). *Faglig læsning*. København: Akademisk forlag.
- Jørgensen, J. (12. oktober 2007). *Drop lektier*. Hentet fra Folkeskolen.dk: <http://www.folkeskolen.dk/49207/drop-lektier>
- Krause-Jensen, N. (juni 2008). Lektielæsning - et samfundssperspektiv. *Liv i skolen*, s. 46-49.
- Olsen, L. H. (2013). *Lektier og Historie - Didaktikrapport*. Skive: Upubliceret materiale.
- SurveyMonkey. (2014). Hentet fra <https://da.surveymonkey.com/home/>

10. Bilag

10.1 Bilag 1 – Emneafgrænsning

10.2 Bilag 2 – Spørgeskema til forældre

SurveyMonkey er brugt til dette skema, og sendt ud via E-mail.

Synes du det er vigtigt at børn/unge har lektier for hjemme?

- Ja
- Nej

Synes du dine børn/unge har for mange lektier for?

- Ja
- Nej, mængden er tilpas
- Nej, de har for få lektier

Mener du at dine børn/unge lærer noget af at have lektier for?

- Nej
 - Ja
- Kommenter gerne:

Mener du lektier kan være en byrde for børn/unge, i stedet for en hjælp til at lære?

- Ja
 - Nej
- Kommenter gerne:

Giver lektielæsningen en gang i mellem anledning til konflikter derhjemme?

- Ja, næsten altid
- Ja, engang imellem
- Ganske sjældent
- Nej, aldrig

10.3 Bilag 3 – Spørgeskema til lærere

SurveyMonkey er brugt til dette skema, og sendt ud via E-mail.

Er du?

- Kvinde
- Mand

Giver du eleverne lektier for?

- Ja
- Nej

Skriv hvilke fag du giver lektier for i:

Hvorfor giver du eleverne lektier for?

- Kommenter:

Er du generelt modstander eller tilhænger af lektier?

- Modstander
- Ved ikke
- Tilhænger

Hvilken lektieform giver du typisk for? (Rangér svarmulighederne 1-4, 1 som den type du oftest bruger. Er der en mulighed du ikke bruger: skriv 0)

- Træningslektier (repetition og træning i kendt stof)
- Forberedelseslektier (eks. Læsning af tekst)
- Færdiggørelseslektier (færdiggørelse af timens opgaver)
- Integrerede lektier (større skriftligt arbejde)

Hvordan opfatter du elevernes udbytte af at have lektier for?

- Mange har et stort udbytte af det
- En del har et udbytte af det
- Kun få har et udbytte af det, de fleste har intet udbytte
- Næsten alle har intet udbytte

10.4 Bilag 4 – Spørgeskema til elever

1. Laver du altid dine lektier? (Sæt ét kryds)

- Ja, altid
- Næsten altid
- En gang i mellem
- Kun få gange
- Aldrig

2. Hvis du engang ikke har lavet lektier, hvad er så den mest typiske grund til, at du ikke har lavet dem?

3. Synes du, at du lærer noget af at have lektier for? (Sæt ét kryds)

- Ja, helt sikkert
- Ja, lidt
- Måske
- Nej, ikke rigtigt
- Nej, overhovedet ikke

4. Skriv hvorfor du tror lærere giver lektier for?

5. Diskutere (eller skændes) du nogle gang med dine forældre om de lektier du har for?

- Ja
- Nej

6. Hvilket køn er du?

- Mand
- Kvinde