

Har du lavet dine lektier i dag?

Lektier og studiekompetence  
i det almene gymnasium

Flemming B. Olsen

Gymnasiepædagogik  
Nr. 53. 2004

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 53

December, 2004

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@dig.sdu.dk](mailto:erik.damberg@dig.sdu.dk)

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 700

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-056-5

# Indhold

<b>Forord</b> .....	5
<b>Indledning</b> .....	7
Problemstillinger.....	7
Andre undersøgelser .....	8
Krydspres mellem skolevirksomhed .....	9
<b>Elevtyper</b> .....	11
<b>Undersøgelsens resultater</b> .....	17
Eleverne.....	17
Ungdomslivets krydspres mellem lektiearbejde, erhvervsarbejde, fritidsinteresser, familie og kæreste .....	18
Erhvervsarbejde .....	19
Venner og kærester .....	23
Familien.....	25
Konsekvenser af krydspreset .....	26
Oplevelsen af at klare sig i skolen og karaktermæssig placering .....	29
Lektietyper.....	33
Arbejdsvaner .....	35
Vejledning, koordinering og krav .....	39
Strategier .....	42
Arbejdsspørgsmål.....	43
Prioritering, barrierer og motivation i lektiearbejdet .....	44
Oplevelsen af skolen, lærerne, fag og lektier.....	51
Undervisningsformer og lektiearbejde.....	52
Læremidler.....	55
Social baggrund og lektiearbejde .....	56

<b>Konklusion</b> .....	<b>61</b>
Elevhandlinger .....	62
Lærerhandlinger .....	66
Lektiens form og størrelse .....	67
Lektier og kompetence.....	67
<b>Arbejdsformer og lektietyper</b> .....	<b>77</b>
Lektier og læringsrum.....	77
Mål, midler og lektieformer .....	80
<b>Noter</b> .....	<b>82</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>83</b>

# Forord

Det er velkendt at lektier er synonymt med at gå i skole, fra folkeskolens yngste klasser til gymnasiets sidste klasser, og mange studerende på de videregående uddannelser omtaler deres studier som lektier. Lektier er tæt knyttet til de undervisningsformer og undervisningsmetoder der anvendes i skolen. De er vævet ind i selve skolekulturen, og derfor er det svært at tænke skole og undervisning uden lektier.

Med den samfundsmæssige og den skoleinstitutionelle udvikling er det blevet aktuelt at diskutere lektiers formål og funktion i undervisningen. Med det Nye gymnasium bliver der sat fokus på undervisningens organisering og undervisningsmetoder, derfor vil det være nærliggende at undersøge hvordan lektiearbejdet fungerer for eleverne.

Hæftet er en bearbejdning af en rapport af en undersøgelse foretaget i skoleåret 2003/2004, og har som mål at bidrage til en større forståelse af gymnasieelevers måde at håndtere de krav og forventninger skolen stiller til deres lektiearbejde. Gengivelsen af det empiriske materiale og de metodiske overvejelser i undersøgelsen er i dette hæfte, af pladsmæssige hensyn, blevet reduceret. Hvis læseren har interesse i yderligere informationer kan hele rapporten rekvireres på adressen: [flemming.olsen@dig.sdu.dk](mailto:flemming.olsen@dig.sdu.dk)

Undersøgelsen er foretaget med videnskabelig ekspertise og faciliteter fra Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG). I den sammenhæng skal jeg takke min sparringspartner og vejleder på projektet, uddannelseschef Erik Damberg, som har været mig en uvurderlig hjælp

under arbejdet. Elever og lærere på det gymnasium, som deltog i undersøgelsen, skal også have en stor tak.

Undersøgelsen er foretaget med finansiel støtte fra Undervisningsministeriet. Dette hæfte er tidligere blevet udgivet (juni 2004) af Undervisningsministeriet i serien omkring Udviklingsprogrammet, og det udgives nu af DIG med tilladelse fra Undervisningsministeriet.

# Indledning

Undersøgelsens undertitel er *lektiernes effekt, funktion og betydning for udvikling af studiekompetence i det almene gymnasium*. Undersøgelsen begrænser sig til det almene gymnasium og omfatter udelukkede den type lektier, som kan – af mangel på et bedre udtryk – betegnes som »mundtlige lektier«. Udtrykket dækker over de lektier som ikke er skriftlige afleveringer, men er dag-til-dag lektier, som baserer sig på et arbejde eleven skal foretage i en periode uden for skolens skemalagte tid. Afgrænsningen er foretaget af ressourcemæssige årsager.

Undersøgelsen har som mål at bidrage til en større forståelse af gymnasieelevers måde at håndtere de krav og forventninger skolen stiller til elevernes lektiearbejde. Det er elevernes erfaringer, der er i fokus. Det er mit håb at undersøgelsen vil kunne medvirke til overvejelser over, hvordan moderne arbejds- og organisationsformer kan udvikle kompetencer, eleverne kan have med sig og drage nytte af i videregående uddannelser.

Det skal indledningsvist pointeres at informanternes antal er beskedent – 99 elever svarede på spørgeskema og 23 førte dagbog i 4 uger – og undersøgelsen må derfor henregnes til en mikroundersøgelse.<sup>1</sup>

## Problemstillinger

Hovedproblemstillingen er:

*Hvordan arbejder gymnasieelever med de mundtlige lektier? Kan man inddele elevernes arbejdsformer og opfattelser af arbejdet i gymnasiet i*

*forskellige typer? I denne sammenhæng skal undersøges hvad der motiverer elever til at arbejde med lektier.*

*Og sidst, men ikke mindst: Udvikler eleverne studiekompetencer gennem lektiearbejdet?*

Ud fra denne perspektivering er det målet med rapporten at komme med nogle bud på problemstillinger i forbindelse med at der er et øget fokus på elevernes udvikling af studiekompetencer igennem studieforløbet, hvilket stiller krav til at udvikle formerne for lektiearbejdet. I forlængelse heraf kan rejses spørgsmål som: Hvilke konsekvenser får gymnasiereformens krav om øget variation og progression i undervisningsformerne for lektiearbejdet? Hvordan udvikles en progression i lektiearbejdet?

## **Andre undersøgelser**

Der er i Danmark lavet to større undersøgelser, hvori lektier indgår. Den ene er Steen Beck og Birgitte Gottliebs *Elev/Student* (2001) og den anden Aksel Pedersen og Lise Hansens *Ungdomskultur/skolekultur*, som består af tre delrapporter, udgivet i henholdsvis 1996, 1998 og 2002. I herværende rapport vil de to undersøgelser fremover blive benævnt henholdsvis E/S og ÅU. Sidstnævnte forkortelse står for »Århusundersøgelsen«.

Sammenfattende er der i de to undersøgelser enighed om at eleverne ikke i tilstrækkelig grad er engagerede i skolearbejdet, hverken ud fra elevernes eget synspunkt eller lærernes. Arbejdsbyrden er tilstrækkelig, men kravene kunne skærpes. Eleverne udtrykker en tydelig utilfredshed med lærernes pædagogiske evner og engagement, her er det den manglende variation og fornyelse der især bliver angrebet. De to undersøgelses resultater er forskellige i målingen af elevernes ønske og syn på gruppearbejdets værdi; i ÅU har eleverne en mere positiv indstilling til gruppearbejdsformen end i E/S. I elevernes generelle bedømmelse af projektarbejdsformen når de to undersøgelser frem til samme resultat: Eleverne synes godt om denne arbejdsform og ønsker mere af den. De to undersøgelser når derimod modsatte resultater i koblingen mellem elevernes karaktergennemsnit og ønsket om projektarbejde. E/S når frem til det »klassiske« resultat, at det er de fagligt (og socialt) svageste elever



der mindst ønsker projektarbejde, hvorimod ÅU konkluderer at det er de fagligt svage der ønsker mere gruppearbejde.

Der er mange forhold der spiller ind på elevernes engagement. Iflg. E/S er faktorerne: kedsomhed, prioriteringer i et travlt ungdomsliv, en vurdering af at det nok går, selv om man ikke investerer så meget i skolearbejdet, forældres manglende støtte til prioritering af skolearbejdet. Den dårlige samvittighed er ofte et motiv til at læse lektier.

Lærerne mener, at det er elevernes mangelfulde forberedelse, der er den største grund til deres problemer med at lære, og ikke elevernes evner. De ringe studievaner slår igennem i undervisningen, og »dovenskaben« er også iflg. lærerne udbredt i den danske gymnasieskole.

Elevernes holdning til kvaliteten i undervisningen viser at ca. 2/3 er nogenlunde tilfredse, mens 1/4 er utilfredse med kvaliteten.

## **Krydspres mellem skolevirksomhed og ungdomsliv**

Udgangspunktet i undersøgelsen er at eleverne lever i et komplekst krydspres mellem forskellige felter i deres ungdomsliv. Felterne er skolen, vennerne, fritidsinteresser, kæreste og familie. Alle felterne har deres forventninger og krav til den unge og ikke mindst har den unge sine egne internaliserede krav og forventninger. Den unges identitetsarbejde er præget af de vilkår, der er i de forskellige felter. Vilkårene for senmodernitetens unge benævnes af nogle forskere som kontingensvilkår (bl.a. Beck 2003), dvs. det forhold at flere og flere områder af tilværelsen opleves som formbare og genstande for valg. Disse forhold skaber en konflikt mellem skolens ritualiserede former og moderne elevs lyst til at »gøre noget andet«. Og her kommer lektierne ind. Lektierne kan betragtes som et genstandsfelt, hvor konflikterne fokuseres, hvor den senmoderne unges selvrealiseringsprojekt mødes med skolekulturens ritualiserede former, og der opstår et komplekst krydspres. Eleverne møder krydspres på mange forskellige måder og reagerer forskelligt på krydspreset. Dels kan der være tale om at de enkelte felter vejer tungere hos nogle frem for nogle andre, og dels kan der være tale om at konflikten kan være større hos nogle frem for hos nogle andre. De følelsesmæssige og kognitive strukturer eleverne

møder de forskelligartede krydspres med vil, sammen med konteksten de møder krydspreset i, skabe forskellige reaktionsmønstre. Eleverne forsøger med deres handlinger at leve op til kravene i de forskellige felter.

# Elevtyper<sup>2</sup>

Der er i undersøgelsen foretaget en inddeling af eleverne i forskellige typer. Grundlaget for typologiseringen af elevtyperne er skoledagbøgernes egne tekster. For at nå frem til en bestemmelse af kategorierne har jeg foretaget en simpel sammentælling af de affektive udtryk, der forekom i nogle af skoledagbøgerne. Det var centrale udtryk i eleverne opfattelse af lektiearbejde. De affektive udtryk i skoledagbogen har jeg highlightet og sammentalt<sup>3</sup>. Jeg fandt herigennem en markant forskel på hvilke udtryk eleverne beskrev deres lektiearbejde med. De mest anvendte udtryk er kategoribestemmende for elevtyperne.

I det næste beskrives først de 4 elevtyper overordnet, med underbyggende citater, og dernæst er udarbejdet et skema over karakteristika for elevtyperne.

## *Nederlagsorienterede*

- Sensitiviteten er dominerende
- Lektiearbejdet er en kamp for at bekræfte og styrke selvværdet
- Ydrestyret og handler instrumentelt
- Har vanskeligt ved overblikket og systematisering
- Overfladestrategi.

*Det næste var tysk som først var til onsdag, og det var fortsættelsen fra den tidligere tekst som jeg havde ret svært ved, hvilket også var realiteten denne gang. Det var på trods af, at jeg ligesom sidste gang slog alle de ord op jeg ikke forstod. Det endte med jeg lagde den fra mig da halvdelen var lavet, selvom jeg vidste det ville være ris til egen røv fordi der er intet jeg hader mere end at møde uforberedt op til timerne.*

*Jeg kunne bare ikke holde ud at kigge mere på den tekst hovedsageligt fordi jeg ikke kunne finde ud af den (pige, 3.g).*

#### *Kundskabsorienterede*

- Funktionaliteten er dominerende
- Lektiearbejdet er præget af om det er interessant, om det giver stof til eftertanke
- Indrestyret og handler reflektivt
- Dybdestrategi.

*I tysk læser vi en tekst om Tyskland under 2. Verdenskrig, et emne som jeg finder meget spændende, det har en stor betydning for mig fordi, jeg ikke finder selve sproget tysk særlig interessant. Men en tekst som denne kan motivere mig til at lære tysk fordi, jeg syntes emnet først og fremmest er spændende, men også fordi at det var en krig der havde stor indflydelse på hvordan vores verden og samfund nu er opbygget (dreng 2.g).*

#### *Resultatsorienterede*

- Lektiearbejdet betragtes i forhold til det resultat det giver
- Engagementet er stort og frustrationen kan bliver tilsvarende stor
- Lektiernes indhold har betydning parallelt med det normative; at 'det skal jo laves'.

*Den fyldestgørende besvarelse jeg havde lavet i forbindelse med historie, var hele den brugte forberedelsestid værd. Det er nu alligevel rart, når man kan deltage aktivt i timen og ikke blot sidde og stene i hjørnet. Det er også noget jeg ved, at jeg senere på året kan høste frugten af i form af en god karakter. Jeg har nu brugt min eftermiddag på min skriftlige opgave i samfundsfag. Jeg kan godt lide at disponere tiden således, at jeg nogen gange har læst alle mundtlige lektier dagen inden, så jeg dermed har en hel dag til at arbejde med det skriftlige. Det giver mig en bedre ro, og jeg ved, at det er med til at give mig et bedre resultat både mht. til skriftlig og mundtlig (dreng, 3.g).*

#### *Socialitetsorienterede*

- 'De uengagerede' lektiearbejdere
- Ungdomslivet er styrende for handlingerne

- 
- Ydrestyret hvad angår lektiearbejdet, men drevet af indre kraft hvad angår engagement i det sociale liv
  - Overfladestrategi overfor lektier i klassesammenhæng / læreren men dybdestrategi i arbejdet med kammerater.

*Jeg har svært ved at følge med i oldtidskundskab fordi jeg slet ikke har forberedt mig. Vi havde en lang læselektie for, jeg holder derfor lav profil og er kun med i diskussionen senere i timen hvor vi diskuterer noget andet. Det er pinligt at blive spurgt om noget man ikke kan svare på. Som regel kan man 'bluffe' sig et stykke af vejen...*

*Hjemme igen om eftermiddagen tjekker jeg min studiekalender og forbereder mig til dansk hvor vi skal snakke om surrealisme. Jeg kan ikke finde ud af hvad vi havde for i religion (pige, 3.g).*

Det er vigtigt at understrege, at elevtyperne skal betragtes som adfærdsformer i en bestemt kontekst. Her skal tilføjes at konteksten foruden rammer som fag, undervisningssituation osv. også omfatter indstilling til faget, læreren og undervisningssituationen. En elev kan derfor have forskellige adfærdsformer i forskellige fag og i forskellige situationer. Således betragtet kan en elevs handlinger i visse kontekster være domineret af en nederlagsorienteret adfærd og i andre være domineret af en resultatsorienteret adfærd.

Fig. 1. Elevtyper

	NEDERLAGS-ORIENTERET	KUNDSKABS-ORIENTERET	RESULTATS-ORIENTERET	SOCIALITETS-ORIENTERET
Prioritering af fag	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Svært fag/bøger</li> <li>2. Nødvendige (p.g.a. foredrag)</li> <li>3. Interessebetonede fag</li> <li>4. Fag, emner, hvor andre skal holde foredrag.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interessant fag først</li> <li>2. »Nødvendigt fag«</li> <li>3. Kedeligt fag</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kedelige/tørre</li> <li>2. Lette</li> <li>3. Spændende</li> </ol>	Ingen
Barrierer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Træthed</li> <li>2. Sværhedsgraden</li> <li>3. Lekties længde</li> <li>4. Kedeligt fag eller lektie</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lærerpersonen</li> <li>2. Kedeligt fag/emne</li> <li>3. Fritidsaktiviteten</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Social aktivitet</li> <li>2. Erhvervsarbejde</li> <li>3. Koncentration</li> </ol>
Motiverende faktorer	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lærerpersonen</li> <li>2. Beslutning om at »tage sig sammen«</li> <li>3. Opmuntringen ved at kunne faget/lektien bedre end forventet</li> <li>4. Mindre lektie</li> <li>5. Pligt og samvittighed</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessant fag/emne</li> <li>• Meningsfuldhed – reflektivt</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Karakter</li> <li>2. Komme til orde i timerne</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ros fra læreren</li> <li>2. Pinlighed ved manglende forberedelse</li> <li>3. Gruppearbejdets ansvar</li> </ol>
Strategier	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læse ekstensivt</li> <li>• Læse i skolen</li> <li>• Opgiver</li> <li>• Andre?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingen fremtrædende strategi</li> </ul>	Ingen – tværtimod undlader at lave lektier som led i at dæmpe frustrationen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• »bluffe«</li> <li>• bruger pauser</li> <li>• læser mens der krydses af</li> <li>• opdateres i gruppearbejdet (?)</li> </ul>
Oplevelse af lektiearbejdet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svært (11)</li> <li>• Træt (3)</li> <li>• Tage sammen/sagt til mig selv (3)</li> <li>• Keder (3)</li> <li>• Overblik (3)</li> <li>• Interesse (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interessant (7)</li> <li>• Spændende (6)</li> <li>• Vigtigt af have styr på fordi det har stor indflydelse på verden og samfundet (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultat<sup>4</sup> (11)</li> <li>• Spændende/interessant (9)</li> <li>• Deltage aktivt i timerne (8)</li> <li>• Rart/have det bedre med...(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil og aktivitet i timen (5)</li> <li>• Pinlig (2)</li> <li>• Ros (2)</li> </ul>

Læsning af skoledagbøgerne giver det indtryk, at det i krydspresset ikke er det enkelte felt, der alene giver presset, men det er relationen mellem felterne og styrken af de enkelte felter på de enkelte tidspunkter der giver krydspresset og dermed påvirker skoleadfærden. Læsningen af dagbøgerne giver også et fingerpeg af at presset i de enkelte felter ikke har den samme styrke hele tiden hos den enkelte, for de fleste elever varierer felterne i styrke. En række faktorer påvirker presset i felterne: Hvilket tidspunkt af året der er tale om (perioder op til karaktergivning, perioder før ferier osv.) den affektive tilstand eleven er i, familiebegivenheder, sociale relationer m.v.

Det er ikke min ambition her i undersøgelsen at blotlægge følelsesmæssige eller kognitive strukturer hos mine informanter, men jeg vil med undersøgelsen forsøge at se nærmere på, hvordan eleverne oplever krydspresset, hvordan de reagerer på det og hvilke kompetencer der kan siges at udvikle sig i deres skolevirksomhed.





# Undersøgelsens resultater

Analysen af undersøgelsens empiri følger et bestemt mønster; først analyseres resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, dernæst analyseres dagbøgerne efterfulgt af citater fra dagbøgerne. Strukturen er valgt for først at danne et generelt billede og dernæst at specificere og differentiere elevernes oplevelser. De fire elevtypers adfærdsformer er en central analyseenhed, som er blevet anvendt hvor det har været muligt.

## Eleverne

Spørgeskemaundersøgelsen omfattede 99 personer.

Pigerne var i overtal: ca.  $\frac{2}{3}$  var piger og  $\frac{1}{3}$  drenge. Der var flest matematikere: ca.  $\frac{2}{3}$  matematikere, ca.  $\frac{1}{3}$  sproglige. Lidt over halvdelen gik i 1.g, mens de resterende gik i 3.g. Aldersmæssigt fordelte eleverne sig således: Under 16 år: 2.0%, 16-17 år: 17.2%, 17-18 år: 42.4%, Over 18 år: 38.4%.

Piger og drenge fordeler sig med nogenlunde ensartet vægtning på sproglig og matematisk linje.

## Ungdomslivets krydspres mellem lektiearbejde, erhvervsarbejde, fritidsinteresser, familie og kæreste

Fig. 2. Angiv hvor meget du dagligt laver mundtlige lektier

%	
Mindre end ½ time	18.4
½-1 time	54.1
1-2 timer	23.5
mere end 2 timer	4.1

Over halvdelen laver lektier imellem ½-1 time om dagen, ca. 1/5 laver lektier i mindre end ½ time og lidt flere laver lektier imellem 1-2 timer. Kun et fåtal laver lektier i mere end 2 timer om dagen.<sup>5</sup>

Tallene viser at der ikke er forskel på tidsforbruget i lektielæsningen hos 1.g'erne og 3.g'erne.

Fig. 3. Angiv hvor meget du dagligt laver mundtlige lektier

%	Piger	Drenge
Ikke svaret	0	3
Mindre end ½ time	6	40
½-1 time	58	46
1-2 timer	30	11
mere end 2 timer	6	0

Drenge laver tydeligvis lektier i kortere tid end pigerne. Således laver 40% af drengene mindre end ½ time om dagen, hvor det kun gælder for 6% af pigerne. I den anden ende af skalaen laver knap 40% af pigerne mere end 1 times lektier, mens det kun gælder for 11% af drengene. Tendensen indikerer at den almindelige forståelse af kønsforskellene er gyldig, nemlig at pigerne er »flittige og samvittighedsfulde« og drengene »dovne og sløsedede«. Jeg skal her understrege, at der udelukkende kan siges noget om tidsanvendelsen og ikke kvaliteten af lektiearbejdet.

## Erhvervsarbejde

Erhvervsarbejde indgår i de fleste elevers ungdomsliv. Det er en meget væsentlig del af krydspresset.

Fig. 4. Har du erhvervsarbejde? Hvis ja: Hvor meget?

%		%	
nej	40.8	Fra 0-2 timer om ugen	8.6
ja	59.2	Mellem 2 og 5 timer om ugen	1.0
		Over 5 timer om ugen	60.3

Over halvdelen af eleverne har erhvervsarbejde, og af dem har 60% over 5 timers erhvervsarbejde om ugen. Spørgsmålet er så hvilken indflydelse erhvervsarbejdet har på elevernes skoleadfærd. Tidligere undersøgelser<sup>6</sup> finder, at der på en række områder ikke er forskel på adfærden hos elever med erhvervsarbejde og elever uden erhvervsarbejde: om de når deres lektier, hvor meget tid de bruger på lektier, nødvendigheden af at prioritere deres forberedelse, om de har dårlig samvittighed over ikke at nå deres skolearbejde og om de føler sig forberedt til timerne. Denne undersøgelse finder samme tendens.

Hvis vi eksempelvis sammenligner de elever, der har erhvervsarbejde med de elever der ikke har, finder vi at der ikke er forskel på hvor meget tid de anvender på lektiearbejdet:

Fig. 5. Erhvervsarbejde og lektier

Anvendt tid til lektier	Erhvervsarbejde - %			
	Ikke svaret	Nej	Ja	Total
Ikke svaret	0	0	2	1
Mindre end ½ time	0	20	17	18
½-1 time	100	50	55	54
1-2 timer	0	25	22	23
mere end 2 timer	0	5	3	4
Total	1	40	58	99

Man kunne forestille sig, at der var sammenhæng mellem erhvervsarbejdet og udbetalingen af SU, hvorfor det vil være relevant at undersøge om der er færre elever i 3.g der har erhvervsarbejde, da de fleste elever er berettiget til SU i enten 2.g eller 3.g.

Ifølge tallene er der procentvis ikke mange flere der har erhvervsarbejde i 1.g frem for i 3.g. Det ser derfor ud som om erhvervsarbejdet er uafhængigt af udbetalingen af SU. Man kan derfor formode, at SU er et beløb som supplerer lønnen fra erhvervsarbejdet.

Tallene viser desuden at der stort set er procentvis lige mange drenge og piger der har erhvervsarbejde.

Som sagt viser tendensen i kvantitative undersøgelser, at erhvervsarbejdet ikke har indflydelse på elevernes skoleadfærd. Hvis vi supplerer gennemsnitsbetragtningen med en kvalitativ betragtning på subjektniveau, kan vi få en forståelse af hvilken betydning erhvervsarbejdet har for enkeltelever, og på hvilken måde erhvervsarbejdet spiller ind på elevers hverdag og påvirker krydspreset.

Én betydning der tydeligt træder i forgrunden er, at erhvervsarbejdet betyder meget for at kunne opretholde en bestemt livsstil og forbrug.

*Dagen: Skole og arbejde. Jeg har et stort forbrug og det kræver meget arbejde. Jeg arbejder fra tirsdag til fredag for at tjene til mit daglige brød og denne dag var ingen undtagelse. Jeg tog i skole kl. 8 og på arbejde kl. 14 og til sidst hjemme kl. 18. 10 timer kan få ens lyst til afslapning helt i top. Så i dag lavede jeg kun lidt spansk (dreng, 1.g ).*

Erhvervsarbejdet giver et pres på »fritiden«, han får stor lyst til at slappe af. Når man betænker, at det er i »fritiden« han skal lave sine lektier, skal han enten udvikle metoder til at klare lektiearbejdet eller lade stå til. Nogle af dagbøgerne viser at elever udvikler strategier, som gør dem i stand til at klare deres lektiearbejde, så deres skoleadfærd over en længere periode ikke er markant forskelligt fra elever uden erhvervsarbejde. Der er dog ingen tvivl om, at en del af eleverne med erhvervsarbejde påvirkes i deres arbejdsrytme og planlægning af skolearbejdet. Det kan fx ske at der i perioder er et forøget pres fra virksomheden, som eleven ikke kan sige nej til. Dette pres får vi et godt indtryk af i denne dagbog, som er fra en pige i 3.g:

Lørdag d. 29-11-03: Igen i dag har jeg arbejdet, så jeg har ikke fået lavet lektier, da jeg virkelig har haft brug for at slappe lidt af. Da jeg ikke har set meget til vennerne i den sidste tid, tager jeg i byen i aften.

Søndag d. 30-11-03: Vild bytur i nat. Min seng kan ikke rigtig slippe mig i dag. Ingen lektier i dag.

Mandag d. 01-12-03: Jeg skulle på arbejde efter skole i dag. Fik først fri 18.30 og har været hjemme ved min familie. Heller ingen lektier i dag.

Tirsdag d. 02-12-03: Jeg troede at jeg skulle bruge hele eftermiddagen på at lave lektier, men de ringede fra arbejdet og spurgte om jeg ikke kunne komme. Jeg tog derned kl. 14, så jeg måtte misse sidste modul i skolen. Jeg kom først hjem 20.30 pga. medarbejdermøde, så ingen lektier i dag (pige, 3.g).

Presset på tiden er tydelig i flere af dagbøgerne. Og når tiden er kort, er det det mest »fleksible« element i dagligdagen der påvirkes.

Skoledagen har været lang med fire moduler. Godt nok med idræt til sidst, men når man først er hjemme i eget hus kl. 15.40 kan man godt mærke at dagen allerede har taget godt på en. Kl. 1800 kaldte arbejde og jeg var først hjemme kl. 22.00 igen. Så skulle stilen lige gennemkigges og skrives færdig (dreng, 3.g).

Min koncentration har ikke været så sindssyg høj. Jeg har både været på arbejde, jeg passer tvillinger en dreng og en pige, de havde 4 års fødselsdag i dag. Så jeg er lidt træt og nu har jeg brugt 2 timer på de skriftlige, så jeg orker næsten ikke mere.

Har lige siddet og set på kemi opgaver til i morgen, vi skal gennemgå det i morgen, og jeg har simpelthen ikke overskud til at regne mængdeberegning lige nu (pige, 1.g).

Et gennemgående træk i nogle elevers opfattelse af deres »lønarbejderlivsform« er, at når de har fri fra erhvervsarbejdet kan de slappe af; deres arbejdstid er forbi. Lektierne opfattes ikke som arbejde, i betydningen af »hjemmearbejde«, som skal laves før der

kan holdes fri. Interessant er det at Steen Beck & Birgitte Gottlieb i deres undersøgelse finder, at en stor del af eleverne også har denne lønarbejderbevidsthed over for deres skolearbejde. E/S begrunder det med at den altovervejende del af eleverne (85%) mener, at læreren kan forlange at de laver lektier, men eleverne mener også at læreren ikke kan forlange, at de udviser nysgerrighed for fagene eller engagerer sig i undervisningen.<sup>7</sup> E/S tyder elevernes opfattelse, som et udtryk for at de har en udpræget lønarbejderbevidsthed, der er præget af en instrumentel holdning til skolearbejdet. Det synes som om holdningen er »sig mig hvad jeg skal gøre, men forlang ikke at jeg skal synes om det«.

Man kan sandsynlig betragte de unges opfattelser af arbejde ud fra to positioner. Den ene er, at eleverne opfatter både skolearbejde og erhvervsarbejde ud fra den klassiske lønarbejderlivsforms opfattelse af at der er et stort skel mellem arbejde og fritid. Når arbejdet, som det er defineret af ydre autoriteter, er slut begynder fritiden, som er det egentlige mål. Derfor skal arbejdet være klart og tydeligt defineret fra autoritetens side, så der ikke kan være tvivl om hvornår fritiden begynder. Den tankegang indebærer at skole- og erhvervsarbejde har sit mål og sine midler, som skal være kendte og definerbare. Lektier opfattes af mange elever som indgreb i fritiden, hvis de enten er for omfangsrige, svære eller lægger op til engagement. Lektier bliver et tvangsmæssigt fænomen.

En anden position kan være, at eleverne ikke har det entydige og skarpe skel mellem skole, erhvervsarbejde og lektier. Livsformen er præget af engagement og involvering ligeligt i en række felter. Ved læsning af dagbøgerne fremgår det at nogle elever, på nogle tidspunkter, betragter skole- og erhvervsarbejdet som betydningsfuldt for deres måde at udfordre sig selv på, for at lære sig selv og omgivelserne bedre at kende. I den position vil lektierne være et integreret led i dagligdagens virksomhed. Den nederlagsorienterede adfærd vil typisk have en mere udpræget lønarbejderlivsforms oplevelse af lektiearbejdet, hvorimod både den kundskabsorienterede og den resultatorienterede adfærd vil opleve lektiearbejde ud fra sidstnævnte position, som i andre sammenhænge er blevet kaldt for en karrierelivsforms opfattelse.

Alt i alt ser det ud til, ifølge ÅU og denne undersøgelse, at erhvervsarbejdet isoleret set ikke har nogen målbar effekt på de unges skoleadfærd. Men der er også meget der tyder på, at erhvervsarbejdet er med til at skærpe konflikterne i elevens dagligdag og gøre dilemmaerne mere komplekse.

## Venner og kærester

Kammeratskabsgruppen og kærester spiller, som det er beskrevet i bl.a. meget forskningslitteratur, en stor rolle i ungdomslivet; kammeraterne og kæresterne har en betydning i den unges identitetssøgning. Dagbøgerne giver udtryk for at de unge er bevidste om vennernes betydning, men samtidig er de klar over, at samværet med dem er noget der ligger udenfor »arbejdsdagen«, det kan fungere som en belønning efter fuldført arbejde, men det kan også være noget de er i deres gode ret til at dyrke, frem for at leve op til skolefeltets krav. Samværet kan være lagt i planlagte rammer eller det kan foregå spontant. Samværet kan blive prioriteret så højt, at den unge bevidst ophæver presset ved at vælge de andre krav fra uden at få dårlig samvittighed; han/hun er i sin gode ret til at være sammen med vennerne frem for at lave lektier. Derimod bliver erhvervsarbejdet sjældent valgt fra. Denne opfattelse er ikke i overensstemmelse med konklusionerne i ÅU. ÅU mener at kunne konstatere at de unge foretager et bevidst fravalg af forberedelse (så langt er vi enige), men at unges tid til fritidsinteresser og erhvervsarbejde reduceres til fordel for skolen, og at de ikke accepterer indgreb i deres sociale liv i kammeratskabsgruppen. Denne undersøgelse påpeger, at fritidsinteresser og erhvervsarbejde ikke så entydigt reduceres til fordel for skolen.

Når de unge skriver om konfliktfladen venner vs. lektier er der to handlingsmønstre, der træder frem. Den ene er at planlægge, så den unge kan få tid til begge felter, som det fremgår af de tre citater:

*Det er eftermiddag nu, og jeg vil gå i gang med lektierne nu for så kan jeg nå at se en kammerat senere i aften (...)*

*Nu venter Champions League og Inter – Arsenal har bare at få mig til at glemme alle de ulavede lektier. Men sammen med et par venner skal det nok kunne lade sig gøre.*

*En plads i sofaen og opvarmning af fjernbetjeningen venter så slut for nu kære dagbog (dreng, 3.g).*

*Jeg har været sammen med min kæreste i dag, så fysikken bliver først læst, nu her når jeg går i seng. Jeg er sammen med min kæreste hver onsdag, stort set, og arbejder tirsdag, så det er mange lektier der skal laves om mandagen, fordi der ikke er tid til ret mange lektier, de andre dage. Men de bliver lavet (pige, 1.g).*

*Jeg havde tænkt mig at lave engelsk i dag, men det nåede jeg ikke fordi jeg var i medieværkstedet sammen med mine venner. Det er kun om tirsdagen og søndagen jeg møder mine venner ellers har jeg ikke tid. Så i dag var det hygge med vennerne (pige, 1.g).*

Det sidste citat udtrykker konflikten i valget mellem venner og lektier. Eleven vælger vennerne i en periode af ugen, hvor hun ikke har planlagt at være sammen med dem. Det giver et dejligt break i den tvangsmæssige (!) organisering af tiden der ellers er nødvendig.

Den anden måde at handle på, er at droppe lektierne for at være sammen med vennerne – ofte med god samvittighed. Det synes som om den unge ser det som sin ret til at vælge lektierne fra, for at være sammen med vennerne:

*I dag har jeg ikke lavet lektier. Kvalitetstid med kæresten (...)  
Jeg blev en ekstra dag i hos min kæreste og var ikke i skole. Hmm.  
Jeg har ikke lavet lektier til i morgen. Jeg er træt og problemer med kæreste forhindrer mig i at tage mig sammen (pige, 3.g).*

*Har ikke lavet en eneste lektie i dag. Har kun fedet den sammen men en kammerat som jeg får set alt for lidt. Det var dejligt, og sådan skal nogle dage også bare være (dreng, 3.g).*

*Da jeg kom hjem efter skole i dag, kiggede jeg på et par enkelte billeder i vores kunst – bog fra oldtidskundskab, det tog vel godt 10 min. da det overhovedet ikke interesserer mig al den kunst og det var hvad jeg*



*nåede i dag, da kæresten og jeg har ½ års dag. Det skulle jo fejres med spisning og hygge, så lektier blev der ikke rigtig tænkt på (pige, 3.g).*

De unge er på den ene side bevidste om, at de i perioder har »ret« til at være sammen med deres venner og kærester frem for at lave lektier, fordi samværet har en essentiel betydning for deres tilværelse og udvikling. På den anden side har det betydning for elevernes skolevirksomhed, hvilke ressourcer den enkelte elev har til at strukturere sin tid til samværet med venner/kærester og tid til lektierne. Den enkelte elev er muligvis ikke bevidst om sine strukturerende ressourcer<sup>8</sup> og anvendelsen af de strukturerende ressourcer ser ikke ud til at blive ekspliciteret iskolesammenhængen.

## Familien

ÅU<sup>9</sup> konstaterer at 64% af de unge synes de har tid nok sammen med familien og ønsker ikke mere. Overraskende nok (!) vil ca. 30% gerne være mere sammen med deres forældre, mens kun 5% vil ønske de havde mindre tid sammen med dem. Analysen af dagbøgerne i herværende undersøgelse giver ligeledes det resultat, at familien har en social betydning for relativt mange unge. Samværet med familien indgår for flere af eleverne som en del af krydspresset, og betyder at den unge nogle gange skal vælge mellem at være sammen med sin familie eller lave lektier. Der er forskellige måder at handle på i konflikten, som det fremgår af citaterne:

*Havde et travlt program, og prioriterede aftenhygge med mine forældre højere end lektierne (dreng, 3.g).*

*Dejlig er den himmel blå....JEG SKAL IKKE LAVE LEKTIER....Det er jo bare dejligt...Jeg hyggede mig med min mormor i dag (pige, 1.g).*

*Jeg skulle på arbejde lige efter skole i dag. Og hjem til moar og have god mad, så ingen lektier (pige, 3.g).*

*Jeg bliver nød til at lave en fysik aflevering og russisk oversættelse hjemme hos min moster. Det er fandme træls at sidde og lave rapport mens resten af familien sidder og hygger sig (pige, 3.g).*

## Konsekvenser af krydspresset

Jeg har forsøgt at anskueliggøre, at de unges dramatiske hverdag er udsat for et krydspres fra flere forskellige felter, som hver især har sine krav og interesser. Felterne er gymnasieinstitutionen, undervisningen (dens organisering og indhold), lektiearbejdet, erhvervsarbejdet og sociale relationer (venner, kærester og familien). Det kan have interesse at vide hvilken vægtning i betydning, felterne har for den enkelte. Dette spørgsmål kan efter min opfattelse ikke afklares generelt, men må betragtes kontekstuel og i sin situerethed. Læsning af skoledagbøgerne giver det indtryk at det ikke er det enkelte felt, der alene giver presset, men relationen mellem felterne og styrken af de enkelte felter på de enkelte tidspunkter der giver krydspreset og dermed påvirker skoleadfærden. Et eksempel er erhvervsarbejdet som felt i krydspreset. ÅU konkluderer, at der ikke kan påvises nogen sammenhæng mellem erhvervsarbejde og ændret skoleadfærd, det skulle lige være at elever med erhvervsarbejde læser flere bøger og blade. En forklaring på, at der ikke kan påvises en sådan sammenhæng, kan være at det ikke er det enkelte felt, men samspillet mellem felterne i de unges hverdagsliv, der giver presset og giver kompleksiteten. Læsningen af dagbøgerne giver også et fingerpeg af at presset i de enkelte felter ikke har den samme styrke hele tiden hos den enkelte, for hos de fleste elever varierer felterne i styrke. En række faktorer påvirker presset i felterne: Hvilket tidspunkt af året der er tale om (perioder op til karaktergivning, perioder før ferier osv.) den affektive tilstand eleven er i, familiebegivenheder, sociale relationer m.v.)

Når det er sagt skal det også siges at dagbøgerne også giver et klart indtryk af at feltet erhvervsarbejde isoleret set øger presset på bestemte områder i de unges hverdag. Det er ikke overraskende at erhvervsarbejdet giver et øget pres på planlægningen og kræver øget udvikling af en række kompetencer, heriblandt selvledelseskompetencen.

Det er vigtigt at undersøge hvordan den enkelte unge oplever kravene og presset i de enkelte felter, og hvordan den unge tillægger betydning i konflikten. Eleverne udfører handlinger og lever op til kravene i de forskellige felter ved hjælp af forskellige strukturerende ressourcer, derfor er det væsentligt at være opmærksom på hvordan eleverne oplever en konflikt i krydspreset og hvilke ressourcer den

unge har til rådighed til at kunne strukturere hverdagen, for struktureringsopgaven er benhård. Strukturerende ressourcer kan fx være erfaringer fra anden (velkendt) virksomhed, at kunne se et tydeligt formål med virksomheden og at kunne deltage i en konkurrence og kappestrid og sidst men ikke mindst kompetence til i perioder at kunne rette sin opmærksomhed mod enkelte felter. Evnen til at kunne handle indenfor de forskellige felter afhænger af, om eleven kan se hvad der er »figur« (hvad eleven skal lægge mærke til) og hvad der er »baggrund« (dvs. hvad eleven kan se bort fra). Vanskeligheden ved at bestemme hvad der er relevant i en given virksomhed afhænger bl.a. af at være fortrolig med virksomheden. Man kan sige, at elevens anvendelse af de strukturerende ressourcer afhænger af i hvilken udstrækning eleven mestrer en speciel form for kommunikation i skoleinstitutionen og kan tolke hvad der er relevant at gå ud fra. Som det fremgår af dagbøgerne er den gode elev karakteriseret ved at have en rettet, ofte på alle felterne og tit samtidig. Elevtyperne de »kundskabsorienterede« og de »resultatsorienterede« har en forståelse af kommunikationen i skoleinstitutionen. Det viser sig ved deres rettet mod at være aktiv i undervisningen på grund af fagenes indhold og for at skabe resultater. Det er min påstand, at de to elevtyper på hver sin måde anvender strukturerende ressourcer, der imødekommer de krav og forventninger der ligger i skoleinstitutionen og i undervisningen. Et eksempel er nedennævnte elever som på grund af stor aktivitet udenfor skolevirksomheden i nogle perioder, har en rettet mod deres skolevirksomhed i andre perioder. I beskrivelserne tydeliggøres elevernes refleksion over valgene og grundlaget for prioriteringerne. Man kan sige, at elevens strukturelle ressourcer er refleksionen og evne til at have en god fornemmelse af sig selv. Hvis vi bruger kompetencebegreber her, vil refleksions- og personlighedskompetencen være nærliggende at anvende.

*Jeg har ikke læst lektier fordi jeg har været i skole, sunget i kirkekor og øvet julecabaret. Var først hjemme 23.00 og kunne ikke tage mig sammen. Havde det fint da jeg »med overlæg« fravalgte lektierne.*

*(...)*

*Er begyndt at blive frustreret over ikke at kunne bidrage i timerne eller have læst lektier. Har også måtte skippe et modul eller to for at få det hele til at holde sammen.*

(...)

*Jeg er på vej til Sønderjylland og læser lektier i bilen. Læser også musikkundskab. Skønt igen at have tid til lektierne (dreng, 3.g).*

*Troede at mit liv ville bliver skole, lektier, sove, skole, lektier, sove, men jeg kan jo sagtens lave alle mulige andre ting og fortsætte mine fritidsinteresser. Jeg har travlt, men det er okay.*

(...)

*Alt i alt er det bare dejligt at føle man lærer noget, og det synes jeg vi gør, og jeg nyder som regel at læse lektier (pige, 1.g).*

De to andre elevtyper: de »nederlagstruede« og de »socialitetsorienterede« har på hver sin måde mangler i forståelse af kommunikationen i skoleinstitutionen. Baggrunden er at begge elevtyperne er præget af en ydrestyret skoleadfærd, hvor lærerpersonen og de sociale relationer er fremme som »figur« og bestemmende for skoleadfærden. Eleverne mangler strukturerende ressourcer, som vil kunne gøre dem i stand til at lette presset fra forskellige felter, her skole- og undervisningsfeltet. Stress, hovedpine og frygt ser ud til at være affektive konsekvenser.

*Har ondt i hovedet og har haft det lidt konstant i flere uger. Kommer også al for sent i seng, men det er altid svært at nå alle lektier og alt det andet (pige, 1.g).*

*Jeg var godt nok stresset i dag det gik mig så meget på nerverne, at jeg rent faktisk ikke lavede lektie til på fredag. Jeg havde besøg af en af mine tanter og to små kusiner fra England, derfor havde jeg overhovedet ikke tid til bøger (pige, 1.g).*

*Det er faktisk rigtigt at weekenderne redder hele tiden mit liv, for ellers havde jeg været død af alle de lektier (pige, 1.g).*

*Jeg kan ikke holde ud at tænke på at jeg skal aflevere den større opgave på onsdag. Jeg kan stadig ikke finde ud af emnet. Godnat og sov godt, nu er jeg vist træt (pige, 1.g).*

*Klokken er nu to om natten og endelig er jeg færdig med rapporten om det gyldne snit. Jeg dør hvis gymnasiet fortsætter sådan. Jeg går nu i seng, med følelsen af, at rapporten kunne være lavet bedre. FUCK.*

*der er sgu da også historietest i morgen. Det når jeg simpelthen ikke at læse til. Jeg bliver også nød til at sove. Godnat (pige, 2.g).*

## Oplevelsen af at klare sig i skolen og karaktermæssig placering

Fig. 6. Oplevelsen af at klare sig i skolen og karaktermæssig placering

Hvordan føler du at du klarer dig i skolen?	
%	
Virkelig godt	4.1
Godt	66.3
Hverken godt eller dårligt	26.5
Dårligt	3.1
Virkelig dårligt	0.0

De fleste (70,4%) elever føler de klarer sig godt (og virkelig godt) i skolen og kun få procent føler at de klarer sig dårligt. Udtrykket at »klare sig« har flere betydninger, som spørgeskemaet ikke formår at afklare. Begrebet kan dække over at klare sig godt sammen med kammerater, at klare sig godt i fagene, at få gode karakterer, at have en følelse af at man føler sig tilpas i skolekulturen. Men det der er interessant her er udelukkende følelsen. Hvem er det så der føler, at de klarer sig godt?

Man kan formode, at der er en sammenhæng mellem på den ene side følelsen af tilpashed og på den anden side klassetrin og køn:

Fig. 7. Følelsen af at klare sig, klassetrin og køn

Klare sig? %	Klassetrin			Køn	
	Ikke svaret	1.g	3.g	Piger	Drenge
Ikke svaret	0	2	0	2	0
Virkelig godt	100	2	5	2	9
Godt	0	69	64	75	49
Hverken godt eller dårligt	0	24	30	20	37
Dårligt	0	4	2	2	6
Total	1	54	44	64	35

Tabellen viser at der ikke er stor forskel på hvordan eleverne klarer sig i 1. og 3.g. Derimod er der en kønsmæssig forskel, idet der er en større gruppe af piger der føler at de klarer sig godt, og en større gruppe drenge der føler at de hverken klarer sig godt eller dårligt. Det er karakteristisk for gruppen af drengene at der er større spredning i deres følelser end det er tilfældet i gruppen af pigerne.

Det blev undersøgt om det var eleverne med de høje karakterer eller de elever der brugte længst tid på lektierne, der følte at de klarede sig godt.

En tydelig tendens er, at desto højere karakter eleverne har desto bedre føler eleverne at de klarer sig. En mindre tydelig tendens er at de elever, der laver lektier i længere tid, føler at de klarer sig bedre end de, der laver lektier i kortere tid. Hvorvidt eleverne er mere motiverede til at lave lektier fordi de føler sig godt tilpas i skolen, eller at de føler sig mindre godt tilpas i skolen fordi de ikke laver lektier, siger undersøgelsen ikke noget om.

Fig. 8. Køn og karakter

Køn - % Karakter	Piger	Drenge	Total
Under middel	6	14	9
Middel	78	69	75
Over middel	16	17	16
Total	64	35	99

De fleste elever har en middelkarakter og der er ikke stor forskel på pigers og drenges karakter (jeg ser her bort fra at procentangivelsen for »under middel« er meget forskellig, men at procenterne kun dækker over en person).

Nogle påtrængende spørgsmål om karakter er: Hvilken sammenhæng er der mellem karakter og lektielæsning (fig. 9)? Er der sammenhæng mellem karakter og erhvervsarbejde og hjælp fra forældre (fig. 10)?

Fig. 9. Karakter og anvendt tid til lektier

Karakter? %	Anvendt tid til lektier				
	Ikke svaret	>½ time	½-1 time	1-2 timer	<2 timer
Under middel	0	22	8	4	0
Middel	0	78	72	83	75
Over middel	100	0	21	13	25
Total	1	18	53	23	4

Noget kan tyde på, dog langt fra overbevisende, at der er en vis sammenhæng mellem tidsforbrug til lektiearbejdet og en chance for højere karakterer. Det ses tydeligst ved at sammenligne eleverne med lavt tidsforbrug med eleverne med højt tidsforbrug. For elever som har mellemstort tidsforbrug er der ikke nogen signifikant afsmitning på karakteren.

Sammenhængen mellem erhvervsarbejde og karakter kan tyde på, at elever med erhvervsarbejde også er dem der har de højeste karakterer. En mulig forklaring på dette forhold kan være, at blandt de elever der har erhvervsarbejde er en del der har udviklet forskellige kompetencer og strategier, som gør det muligt for dem at opnå de højere karakterer.

Elever som aldrig får hjælp med lektierne får lavere karakterer end de elever, der af og til (og ofte) får hjælp til lektierne. Det vil være nærliggende at konkludere, at det hjælper på karakteren at få hjælp med lektierne. Men netop en sådan konklusion rejser en række nye spørgsmål, bl.a.: Hvem er det, der får hjælp med lektierne – er det de, der i forvejen får gode karakterer, de der er mest motiverede, de der har forældre med længere uddannelsesmæssig baggrund?

Tendensen er at de elever, der svarer bekræftende på spørgsmålet om det vil hjælpe dem hvis de laver flere noter til lektierne, også er dem der får de laveste karakterer. Det kan tyde i retning af, at eleverne mener der kan være en sammenhæng mellem noter og karakterer. Man kan diskutere om det er de konkrete noter der er udslagsgivende, eller om det er den koncentration og interesse for lektiearbejdet det giver udtryk for.

Der er en klar tendens til at elever som oplever lærernes krav som store, også er dem der får de laveste karakterer, og omvendt for de elever der oplever lærernes krav som små.

Som det er beskrevet er der en sammenhæng mellem karaktererne og elevernes skoleadfærd og oplevelser. Der er tale om et komplekst samspil mellem de forskellige variabler og årsagssammenhængene kan kun vanskeligt dokumenteres empirisk. Men dagbøgerne giver indtryk af at karaktererne har betydning for elevernes skoleadfærd, herunder lektiearbejde. Én tilgang til at få et vist overblik over, hvordan karaktererne påvirker, er at benytte typologiseringen af elevtyperne. Inden for hver type er der forskellige karakterniveauer repræsenteret.

Den resultatsorienterede / over middel karakter:

*Vi skal jo have 1. standpunkts karakter her den 12/12 og det ligger altså i bagehovedet på mig hele tiden.. Hver gang jeg ikke lige gider, og tænker, nej nu aflevere jeg bare som det er. Især også fordi jeg har fået rimelig god karakter for mine afleveringer og blevet rost enormt meget til forældresamtale. Vil bare helst ikke skuffe mig selv og blive ærgerlig over at jeg ikke lige lavede det ordentlig færdig (pige, 1.g).*

Den nederlagsorienterede / middel karakter:

*Jeg svæver stadig på mit tital. I dag fik jeg 11/13 i musik, men det betyder ikke så meget for mig som min karakter i matematik (pige, 1.g).*

Den nederlagsorienterede / under middel karakter:

*Jeg er træt og vil meget gerne snart have ferie. Vi fik nogle karakterer i går som ikke var særlig gode, men jeg accepterer det da jeg ikke er særlig god til alt det boglige (dreng, 1.g).*

Den kundskabsorienterede / middel karakter:

*Jeg fik et 7-tal i spansk i dag, jeg syntes måske godt at jeg kunne have sneget mig op på et lille 8-tal, men så har jeg jo noget at arbejde mig hen mod.*

*I musik har jeg også fået et 7-tal, men det er nu meget mere fair. Jeg har aldrig spillet på noget og aldrig sunget. Så det er jeg egentlig glad for dette 7-tal.*

*I matematik fik jeg 8 og det var jeg også lidt utilfreds med, men jeg skal fandeme vise min matematiklærer at han har vurderet mig forkert (dreng, 3.g).*



## Lektietyper

Fig. 10. Mundtlige og skriftlige lektier

Prioritering mellem mundtlige og skriftlige lektier?	
%	
Mundtlige først	7.1
Skriftlige først	92.9

Eleverne prioriterer de skriftlige lektier højst. Prioriteringen skyldes først og fremmest at eleverne får ført fravær hvis der mangler skriftlige opgaver. En anden grund er at afleveringer bliver kontant og tydeligt »afregnet«, en tredje grund er at nogle elever oplever at de igennem arbejdet med de skriftlige opgaver har mulighed for at fordybe sig i et emne.

De skriftlige opgaver og omfanget af dem kan være en barriere for den mundtlige forberedelse, idet arbejdet med de skriftlige opgaver tit opbruger »lektiekvoten« så der ikke er mere tid til andre lektier. Omfanget af de skriftlige opgaver kræver, for at nå at lave dem alle, en stram planlægning af tiden og stiller krav til fortsat prioritering af læselektier og fag. Hvis ikke eleverne kan leve op til kravene om planlægning sker der en lektieophobning, og det kan resultere i at nogle elever bliver hjemme for at fjerne lektiepakken. Arbejdet med afleveringerne foregår for det meste alene, og de usikre og fagligt svage oplever svært frustrerende perioder, hvor de er ved at give op. Computeren kan gå ned, mens eleverne arbejder med de skriftlige opgaver og der er ikke nogen hjælp at hente – der er kun ét at gøre; skrive om og måske bruge en skoledag på det. Man kan diskutere det hensigtsmæssige i at det skriftlige arbejde har den placering og fylder så meget i elevernes samlede lektiearbejde.

*Når man har flere større bolde i luften, kommer man tit til at tabe nogle af de små. Har været ude for dette tit. Flere afleveringer oven i hinanden er den største grund til at jeg ikke får lavet mine ting (dreng, 1.g).*

*Jeg vil hellere gøre mig umage med en aflevering end at læse den engelske tekst, fordi jeg føler at lærerne vurderer ud fra ens afleveringer. (...) Derfor er det også de skriftlige lektier jeg har mest lyst til at lave, jeg*

kan godt lide at fordybe mig, og gøre noget ud af afleveringerne. Jeg tror også at det hjælper mig til at forstå tingene bedre, hvorimod jeg har svære ved at læse og forstå ting. Især hvis jeg er træt eller stresset. Hvis det er tilfældet får jeg næsten intet ud af lektielæsningen (dreng, 1.g).

Når jeg har travlt bliver det altid de mundtlige lektier det går ud over, fordi jeg vægter afleveringerne højere. Det gør jeg både fordi, ikke at aflevere giver fravær, og fordi man som regel godt kan følge med. Som regel gennemgår vi det læste stof igennem på tavlen, og er man bare en lille smule fiks, kan man sagtens følge med og tage noter (pige, 1.g).

Har lavet skriftlige opgaver fra jeg kom hjem fra skole og til nu (kl. er 23.18). Træt, træt, træt.

Min computer gik ned på et tidspunkt hvor jeg ikke lige havde gemt. Blev så frustreret at jeg græd lidt! Øv – bøv... Jeg skal ikke i skole i morgen! Er nødt til at blive hjemme og skrive opgave igen – igen! Jeg har slet ikke kigget på mine mundtlige opgaver. God nat (pige, 1.g).

Dagbøgerne beskriver flere forskellige temaer, som har konsekvenser for skoleadfærden:

- Det skriftlige arbejde giver tydeligere feedback på elevernes arbejde – på godt og ondt
- Det skriftlige arbejde giver større mulighed for fordybelse end det mundtlige lektiearbejde
- Skoleinstitutionen har ved formaliserede fraværsregler understreget det skriftlige arbejdes større betydning.

Fig. 11. Lektietyper

Lektietyper, læselektier? %	Lektietyper, fra nettet? %	Lektietyper, fra opslagsværker? %	Lektietyper, fra selvstændige oplæg? %	Individuelle? %
Ofte 96.0	Ofte 2.0	Ofte 4.1	Ofte 8.2	Ofte 16.1
Af og til 4.0	Af og til 58.6	Af og til 64.9	Af og til 69.4	Af og til 53.8
Aldrig 0.0	Aldrig 39.4	Aldrig 30.9	Aldrig 22.4	Aldrig 30.1

Udover læselektier arbejder eleverne også med andre lektietyper, først og fremmest med selvstændige oplæg, individuelle lektier og lektier fra opslagsværker. Læselektier er tydeligvis den dominerende

lektieform. I et vist omfang forekommer også andre lektieformer, især selvstændige oplæg. Det er værd at bemærke at omkring 1/3 af eleverne aldrig har andre lektier end læselektier.

I dagbøgerne fremgår det aldrig, at elevernes lektiearbejde omfatter Internettet, og at lektiearbejde rettet mod oplæg til timerne og projektarbejde forekommer kun sjældent. Derimod er eleverne entydigt fokuseret på læselektierne til den samlede klasseundervisning. Det har været svært at afdække hvilket omfang Internet, oplæg og projektarbejde udgør af det samlede lektiearbejde, men det er mit klare indtryk at de udgør en betragtelig lille del og at deres andel af lektiearbejdet ikke ændres fra 1.g til 3.g. Jeg vil understrege, at konklusionen skal tages med al mulig forbehold, da den ikke kan dokumenteres empirisk. Et forhold som kan tænkes at spille ind på elevernes beskrivelse kan være, at det er lektierne til klasseundervisningen der virker vanskeligst og mest presserende. Hvis det er tilfældet at denne forklaring har relevans, giver det sig selv en pointe; for selv om lektierne til klasseundervisningen ikke kvantitativt er så omfangsrige som det påstås, så fylder de kvalitativt meget i elevernes bevidsthed og i deres beskrivelse af deres hverdag og dermed i krydspreset. Under alle omstændigheder kan det derfor siges med sikkerhed, at imellem de mundtlige lektier er det læselektierne der er problemet for eleverne, idet det udelukkende er den lektieform de beskæftiger sig med ifølge dagbøgerne. Hvis det derfor vil vise sig i senere undersøgelser, at elevernes krydspres mindskes ved andre lektietyper end læselektier til klasseundervisningen, kunne det være værd at overveje om det så ikke blot af den grund kan være fornuftigt at ændre vægtningen mellem de forskellige lektietyper.

## Arbejdsvaner

Fig. 12. Tidspunkt for lektiearbejdet

Tidspunktet for lektiearbejdet?	
%	
Om morgenen	1.0
Om eftermiddagen	43.4
Om aftenen	77.8

Fig. 13. Musik og TV under lektiearbejdet

Musik under lektiearbejdet?		TV under lektiearbejdet?	
%		%	
Ofte	35.4	Ofte	9.1
Af og til	48.5	Af og til	54.5
Aldrig	16.2	Aldrig	36.4

I tabellen over tidspunktet for lektier har eleverne haft flere valgmuligheder, hvorfor den samlede procent overstiger 100. Flest elever laver oftest lektier om aftenen. Det er den periode af dagen der så at sige er tilbage efter andre aktiviteter. Som dagbøgerne tydeligt giver udtryk for, er aftenen for nogle elever ikke altid det mest hensigtsmæssige tidspunkt at lave lektier på, da de er trætte – de er »brugt op« og har derfor svært ved at koncentrere sig og holde sig vågen. For andre er aftenen et tidspunkt hvor de kan »trække« sig tilbage og er i stand til at iscenesætte arbejdet, så det bliver hyggeligt. I sådan en iscenesættelse giver musikken og TV en stemning, som bidrager til hyggen.

*Nå men havde altså hele aftenen til lektier. Satte musik på redte seng og tændte stearinlys og gjorde det hyggeligt. Hvis bare jeg lige får taget mig sammen til at gøre det kan jeg faktisk nyde at lave lektier. Jeg hygger mig og tager det stille og roligt (pige, 1.g).*

*Nu har jeg siddet og hørt lidt musik, mens jeg har lavet lektier, jeg har ikke haft andet end at læse lektier for. Jeg har lavet alle lektier, helt til og med torsdag. Jeg har brugt ca. 1 time på det hele, har taget det helt roligt, har bare siddet og hygget mig med, at læse lektier. Det tror jeg er fordi, jeg har givet mig selv tid til det (pige, 1.g).*

Fig. 14. Forbedring af lektiearbejdet

Hjælpe at lave lektier på andre tidspunkter? %	Hjælper at lave alle lektier hjemme? %	Hjælper at jeg er bedre til at prioritere min tid? %	Hjælper at jeg er bedre til at prioritere fagene? %
helt enig 5.1	helt enig 15.3	helt enig 37.4	helt enig 13.1
meget enig 11.2	meget enig 16.3	meget enig 31.3	meget enig 15.2
lidt enig 25.5	lidt enig 16.3	lidt enig 8.1	lidt enig 28.3
lidt uenig 9.2	lidt uenig 13.3	lidt uenig 4.0	lidt uenig 11.1
meget uenig 6.1	meget uenig 6.1	meget uenig 4.0	meget uenig 4.0
helt uenig 26.5	helt uenig 7.1	helt uenig 7.1	helt uenig 5.1
hverken enig eller uenig 16.3	hverken enig eller uenig 25.5	hverken enig eller uenig 8.1	hverken enig eller uenig 23.2

16,3% er enige i, at det vil hjælpe dem at lave lektier på andre tidspunkter, 31,6% er enige i, at det vil hjælpe dem at lave lektier

hjemme, 68,7% er enige i, at det vil hjælpe dem hvis de blev bedre til at prioritere deres tid, og 28,3% er enige i, at det vil hjælpe dem hvis de blev bedre til at prioritere fagene. Eleverne anser altså deres prioritering af tiden som det største problem og anser tidspunktet at lave lektierne på som det mindre problematiske.

*Så kommer engelsk lektien, 12 sider. Jeg tror at jeg har dummet mig i at gemme den til sidst. Men sådan er det tit og ofte med de lidt længere lektier, sådan er det også med desserten til maden. Hellere det »dejlige« og lette først, end den store tunge omgang. Desværre kan jeg ikke bare sætte tallerknen ned til hunden ligesom man kan med den tunge kedelige mad, det går nok ikke med min engelsk bog (dreng, 3.g).*

*Der var larm og andre forstyrrelser og de 10 min.'s intensive læsning med fuld koncentration viste sig at føre til fortsat læsning. Tidsfristen gav en spænding og et mål man skulle nå, meget gavnligt for koncentrationen.*

(...)

*Læste også om dansk lit. I 1700-tallet. Jeg læste på mit værelse, liggende i min seng, forsøger nogle gange at læse tingene hurtigt igennem, så forstå jeg dem bedre, end hvis jeg falder i staver over den samme sætning og læser den 100 gange (dreng, 3.g).*

*Lektierne har heller ikke været uoverskuelige, kun 8 siders engelsk som hurtigt er overstået sammen med en omgang varm kakao (dreng, 3.g).*

Fig. 15. Noter.

Klassetrin %	Noter til lektierne?				Total
	Ikke svaret	Ofte	Af og til	Aldrig	
Ikke svaret	0	6	0	0	1
1.g	0	56	61	42	55
3.g	100	39	39	58	44
Total	1	18	56	24	99

Ca.  $\frac{3}{4}$  af eleverne laver noter ofte eller af og til. En fjerdedel af eleverne laver aldrig noter til lektierne. Er der så flere i 3.g, der laver noter til lektierne?

Tallene viser at der er færre i 3.g end i 1.g der ofte laver noter og tilsvarende er andelen af de der aldrig laver noter større i 3.g. end i 1.g. Der er med andre ord en tydelig tendens til at der bliver lavet færre noter til lektierne igennem gymnasietiden.

Tallene viser desuden at det er pigerne, der oftest laver noter.

Notatteknik har traditionelt været en del af studievejledningen og eleverne er blevet opfordret til at tage noter både i undervisningen og i lektiearbejdet. Det er ofte fremstillet som positivt og som en del af studiekompetencen. Så vidt det er mig bekendt er der ingen empirisk dokumentation af, hvilken funktion og effekt notatagning har på læring og på udbyttet af undervisningen og lektiearbejdet. Dertil kommer at der mangler viden om, hvilke læringstyper der har størst positiv udbytte af at tage noter. Der kan antages at være både positive funktioner og negative funktioner. Det kan tænkes, at til de positive sider af at tage noter i undervisningen hører at elevernes opmærksomhed om undervisningskonteksten bliver større, og at følelsen af at undervisningen giver et konkret resultat. I arbejdet med lektier kan det ligeledes antages at notetagning øger opmærksomheden, at hukommelsen bliver styrket og at noterne fungerer som cues i undervisningskonteksten. Til de negative funktioner i undervisningskonteksten hører, at eleverne koncentrerer sig om at få alt ned på papiret og mister opmærksomheden på refleksioner og indre dialog, som er væsentlig for læringsprocessen. Det er vanskeligt at forestille sig at der kan være negative funktioner ved at tage noter i lektiearbejdet, bortset fra at det forøger den anvendte tid til lektiearbejdet og dermed forstærker belastningen fra lektiearbejdet.

Eleverne er usikre på noternes gavnlige funktioner og effekter. Godt halvdelen af eleverne mener at det vil hjælpe *at lave noter*, og den anden halvdel er ikke overbevist om fortrinligheden ved at lave noter. Dog er der stor enighed om at det vil hjælpe *at anvende noterne i undervisningen*. Af dagbøgerne fremgår det at der er forbundet frustrerende oplevelser ved at tage noter til lektierne – hvilket er refereret andetsteds i dette hæfte. Frustrationen opstår især i tilfælde af at lektierne ikke anvendes i undervisningen, da notearbejdet derved anses for at være spildt eller hvis lektien gennemgås systematisk i klassen, da eleverne så ikke havde behøvet at lave noterne.

## Vejledning, koordinering og krav

Fig. 16. Vejledning

Har du fået vejledning i at lave noter? %	Hvis ja af hvem? %	Begrunder læreren at der skal laves lektier? %	Giver lærerne råd om lektielæsningen? %	Har du fået ordentlig vejledning om, hvordan det er bedst at læse lektier? %
Nej 14.3 Ja 85.7	studie-vejleder 95.2 faglærer 44.0 forældre 3.6	Ofte 10.1 Af og til 66.7 Aldrig 23.2	Ofte 1.0 Af og til 65.3 Aldrig 33.7	Nej 39.4 Ja 60.6

De allerfleste elever har fået vejledning i at lave noter af studievejleder og en del af eleverne har også fået vejledning af en faglærer (historielæreren)<sup>10</sup>. Har eleverne ellers modtaget råd og vejledning i lektiearbejde? De fleste oplever at læreren af og til har begrundet og rådgivet om lektielæsningen. Men der er også en stor gruppe, der har oplevet at de ikke har fået støtte i lektielæsningen. Det har helt naturligt den konsekvens, at over halvdelen oplever at de har fået ordentlig vejledning om, hvordan det er bedst at læse lektier, mens et stort mindretal (40%) ikke har haft den oplevelse.

Fig. 17. Koordinering, anvendelse af lektierne og kravene

Hjælpe at lektierne koordineres mellem lærerne? %	Hjælpe at jeg ved hvordan lektierne skal anvendes i timerne? %	Hvordan er lærernes krav til at lave lektier? %
helt enig 68.4 meget enig 18.4 lidt enig 7.1 lidt uenig 5.1 meget uenig 1.0 helt uenig 0.0 hverken enig eller uenig 0.0	helt enig 33.7 meget enig 26.5 lidt enig 18.4 lidt uenig 4.1 meget uenig 2.0 helt uenig 1.0 hverken enig eller uenig 14.3	Store 33.0 Nogenlunde 60.8 Små 6.2

Som det fremgår med al ønskelig tydelighed er der et entydigt ønske hos eleverne at lektierne bliver koordineret af lærerne; det vil

hjælpe dem i deres lektiearbejde. Eleverne oplever den manglende koordinering som en urimelig belastning af arbejdsbyrden. Koordineringsbehovet har været kendt indenfor gymnasieskolen i lang tid, og det gælder også på den skole, undersøgelsen er foretaget på. Koordineringen er blevet forsøgt gennemført ved hjælp af Fronter, men det ser ikke ud til at problemet er blevet løst tilfredsstillende for eleverne.

Eleverne udtrykker igennem deres dagbøger, som det også fremgår af de efterfølgende citater, at deres arbejdsvilkår forringes, og at det går ud over deres muligheder for læring. Når det især er de skriftlige opgaver, der ukoordineret bliver pålagt eleverne, forringes deres muligheder for at arbejde med de mundtlige lektier. Det skaber frustrationer, afmagtsfølelse(?) og dårlig samvittighed hos eleverne. For undervisningen betyder det at rytmen forstyrres og, hvis undervisningen fortsat er lagt tilrette efter om eleverne har lavet lektier, en noget lavere elevaktivitet.

Følgende citater står som udtryk for hvilke konsekvenser de ukoordinerede arbejdsvilkår har på elevernes skoleoplevelse og – adfærd.

*Det er bare irriterende det skal ligge lige oven i en rigtig stor aflevering. Det er faktisk synd, for så er man ikke ligeså »tændt« i pæren som man måske ville være på et andet tidspunkt (pige, 3.g).*

*Her i weekenden har jeg læst op til tre prøver vi har de tre næste dage. Jeg syntes det er vildt irriterende at de ligger tre prøver lige i træk. Det er selvfølgelig ikke umuligt at forberede sig hvis man planlægger det ordentligt. Men fakta er at vi elever ville have det bedre hvis de lå med mellemrum, så ville vi være bedre indstillet til det. Jeg syntes det er så dumt, det tager ikke fem minutter at finde ud af og ligge dem forskudt af hinanden, men det bliver ikke gjort. Det er så lidt der skal gøres for at det bliver meget bedre for os, men det er lige meget (pige 3.g).*

*I skolen for tiden er lærerne gået helt amok, både med prøve og afleveringer. Man det er nok fordi, vi snart skal have karakterer. Men det er altså lidt hårdt, med 2 afleveringer og 1 prøve på en dag, især når vi ikke må have noter med i nogle af prøverne (pige, 1.g).*



*I dag har jeg været nød til at »pjække« fra skole for at nå at lave mine lektier. Nu har jeg lavet lektier i 14 timer og min hjerne er ved at bryde sammen. Kunne lærerne ikke lære lidt om planlægning (pige, 1.g).*

*Vi har brugt meget tid i dag på at diskutere lektier med lærerne. Vores lærere skal sørge for at skrive ind på nettet hvornår vi har afleveringer for, så de ikke falder oven i hinanden. Det har de tilsyneladende ikke gjort. Lige nu har vi vildt mange afleveringer for, og det kommer til at gå ud over de mundtlige lektier og timerne.*

*Hvis lærerne i vores team ikke lærer at koordinere tingene, kan man vel ligeså godt afskaffe det. En af de ældre lærer sagde også at det aldrig har fungeret. For dårligt (pige, 1.g).*

*Det kan godt være de skal prøve at få de »svage« elever »ned med nakken« det første år, men jeg syntes det er fuldstændigt åndsvagt. Det gør mig irriteret og min lyst til at lave lektier endnu mindre end den er i forvejen (pige, 3.g).*

Flertallet af eleverne oplever at det vil hjælpe dem, hvis de på forhånd ved hvordan lektierne skal anvendes i timerne.

Et flertal af eleverne oplever at lærerne stiller nogenlunde store krav, mens et mindretal (1/3) oplever at lærerne stiller store krav. Som det fremgår af tabellen, oplever en større gruppe af pigerne end af drengene at lærerne stiller store krav.

Fig. 18. Lærernes krav og køn

Lærernes krav %	Køn		Total
	Piger	Dreng	
Ikke svaret	3	0	2
Store	36	26	32
Nogenlunde	58	63	60
Små	3	11	6
Total	64	35	99

## Strategier

Fig. 19. Strategier

Hvad gør du, hvis du ikke kan nå at læse lektier?	
%	
læser ekstensivt	34.7
læser i skolen	73.7
opgiver	22.1
bluffer	42.1
læser mens der krydses af	20.0
læser i bussen/toget	4.2

Eleverne tager en hel vifte af strategier i brug når de ikke har lavet lektier, den mest anvendte er at læse i skolen, fortrinsvis i frikvarteret. »Blufstrategier« er at lade som om man har læst, læse det første og sidste af lektie, så man kan give indtryk af at være med. En strategi, eleverne benytter, er at skimme teksten, mens den gennemgås, hvilket benyttes både ved klassegennemgange og under arbejdet med arbejdsspørgsmål. Selv om den enkelte elev benytter sig af flere strategier, er der nogle der er mest foretrukne, som i en vis udstrækning hænger sammen med elevtypen. Den nederlagsorienterede er tilbøjelig til at skimme ('skimte', som flere betegner denne læseteknik), læse i skolen og at opgive. Den socialitetsorienterede foretrækker at »bluffe« sig igennem timerne, bruge pauser og læse mens der krydses af. De kundskabsorienterede og de resultatsorienterede foretrækker ikke nogen strategier specielt. For alle elevtyperne gælder, at de af og til læser i skolen og at de opgiver. Men nogle af de elever, hvis adfærd kan typologiseres i en specifik type, benytter sig i højere grad af visse strategier frem for andre.

*Jeg læser det første og sidste af en lille historie vi har fået for så jeg kan snakke om start og især slutningen. I dette håber jeg på at læreren tror jeg har læst den hele...Men jeg har ikke tid til det...Det er ikke noget stort problem for mig i f.eks. dansk, biologi eller engelsk at improvisere hvis jeg ikke har lavet mine lektier (dreng, 1.g).*

*Ja i dag i frikvarteret blev jeg jo nødt til at læse de forsømte lektier fra i går, så det blev til en hurtig gennemgang af historielektien ca. 15*

*min. endte det med om Vietnamkrigen, det var spændende, men tiden var knap og det skulle jo helst gøres*

*I frikvartererne i dag blev der læst på religion test alle vegne, så mon ikke jeg også skulle kigge på det en ekstra gang. Det gjorde jeg så, men ikke med det helt store udbytte, da der er temmelig meget larm på skolen i frikvartererne og folk sidder og snakker sammen, men lidt blev det da til (pige, 3.g).*

*Læselektier laver jeg enten i min seng, på vej til gymnasiet eller i frikvarteret. Det er tit jeg ikke får læst, når jeg når der ud hvor jeg læser i frikvarteret. Jeg har brug for at holde pause når jeg har pause (pige, 1.g).*

*Det gik lidt for hurtigt måske, men matematik kan du altid lige sidde og skimte over i timerne og få et flashback til hvad det nu var det handlede om (dreng, 3.g).*

## Arbejdsspørgsmål

Fig. 20. Arbejdsspørgsmål

Får du arbejdsspørgsmål til lektierne?		Hvordan virker det?	
%		%	
Ofte	34.7	Godt	55.3
Af og til	64.3	Nogenlunde	42.6
Aldrig	1.0	Dårligt	2.1

Arbejdsspørgsmål bliver i et vist omfang anvendt i undervisningen. Der er en overvejende positiv indstilling hertil hos eleverne. Men hvad er det der virker godt eller nogenlunde ved arbejdsspørgsmålene? Det får vi ikke svaret på ved hjælp af spørgeskemaet. Man kan få et indtryk af den betydning der også kan ligge i vurderingen igennem dagbogen. En elev som har svaret »ofte« og »godt« til de to spørgsmål skriver i dagbogen:

*Desuden skaber den overfladiske læsning i netop biologi som regel ikke dårlig samvittighed idet vi næsten altid er sikre på at få udleveret arbejdsark til læselektien (pige, 3g).*

Det er sandsynligvis afgørende hvorvidt arbejdsopgøvelserne indgår i et gruppearbejde. Hvis det gør, vil det typiske være at eleverne forbereder sig mere. Hos få vil det have modsat virkning:

*Historielektier er som regel lidt sværere (i hvert fald for mit vedkommende) end erhvervsøkonomi. Desuden bliver man i erhvervsøkonomi sjældent hørt direkte. Der er ofte gruppearbejde eller arbejdsark, hvor man lige har mulighed for at samle det op man ikke nåede (pige, 3.g).*

Elevfremlæggelser kan betyde at eleverne forbereder mindre grundigt:

*Men det var ikke noget der blev læst meget grundigt da vi på forhånd havde fået af vide at det af nogle elever skulle fremlægges på klassen (pige, 3.g).*

## Prioritering, barrierer og motivation i lektiearbejdet

Fig. 21. Prioritering af lektier og motivation i lektiearbejdet

Hvis du er i tidsnød, hvilke lektier laver du? %	Grunde til ikke at lave lektier? %	Grunde til at lave lektier? %
svært fag 34.1	træthed 65.3	lærerens person 12.2
nødvendige fag, med andres foredrag 4.4	stor sværhedsgrad 26.5	tage sig sammen 43.9
interessant fag 42.9	lektiens længde 20.4	opmuntring ved at kunne 30.6
kedeligt fag 1.1	kedeligt fag eller lektie 46.9	mindre lektie 5.1
lette 11.0	lærerens person 8.2	pligt og samvittighed 54.1
spændende 24.2	lærerens person 8.2	interessant fag 35.7
ingen 1.1	fritidsaktiviteten 27.6	forstå mere ved samfundet 9.2
	manglende resultater, frustration 20.4	karakter 31.6
	social aktivitet 25.5	komme til orde 31.6
	erhvervsarbejde 13.3	ros til læreren 0.0
	koncentration 32.7	pinlighed 19.4
		grupperarbejdets ansvar 25.5

Når eleverne er i tidsnød vil de først og fremmest vælge de nødvendige lektier (i ca. 80%). Begrebet er selvrefererende, idet mange elever

netop begrundet prioriteringen med at »det siger sig selv – fordi de er nødvendige«. På andenpladsen prioriterer eleverne de interessante fag (42,9%), begrundelsen er ofte at det er mere motiverende og at de bedre vil kunne koncentrere sig. 3. prioritet har de svære fag, for så har eleverne bedre mulighed for at følge med i timerne. Igen kan man differentiere prioriteringen i de forskellige elevtyper. Det typiske vil være at den nederlagsorienterede prioriterer efter hvor svært faget/lektien er og den kundskabsorienterede vil prioritere efter hvor interessant faget/emnet er. Det er karakteristisk at den resultatsorienterede vil prioritere, så det kedelige fag eller lektie bliver lavet først. Den socialitetsorienterede har ingen foretrukket prioritet.

*Den længste lektie blev læst først, historie, samtidig med noteskrivning, da det er mere overkommeligt at nå det hele, hvis der er de lette hurtige lektier tilbage, når koncentrationen begynder at slippe op.*

*Jeg lagde ud med de lektier, der var til timer om mandagen, derved er man »sikret« hvis nu at man ikke kan tage sig sammen til alle lektierne, da man jo altid kan tage de resterende lektier senere evt. om mandagen (pige, 3.).*

Eleverne angiver først og fremmest pligten og samvittigheden (54,1%) som grund til at lave lektier.<sup>11</sup> Den anden største forklaring på at lave lektier er en beslutning om at tage sig sammen (43,9%). Som tredje angivne grund er at faget eller emnet er interessant (35,7%), at komme til orde (31,6%) og karakteren (31,6%).

Man kan igen differentiere i elevtyperne. Den nederlagsorienterede elevadfærd vil først og fremmest være motiveret af lærerpersonen og at »tage sig sammen«, samt opmuntringen ved at kunne forstå en lektie. Den kundskabsorienterede elevadfærd vil være motiveret af hvor interessant lektien er og om den er meningsfuld. Den resultatsorienterede elevadfærd vil også være motiveret af interessen, men først og fremmest af om lektien giver et resultat i form af fx karakterer eller at kunne komme mere til orde i undervisningen. Den socialitetsorienterede elevadfærd motiveres af ros fra læreren, af pinligheden ved ikke at have lavet lektierne, og sidst men ikke mindst motiveres eleven af et ansvar over for sine kammerater når undervisningen foregår i grupper.

Fig. 22. Grunde til at lave lektier

Grunde til at lave lektier? %	Køn		Total
	Piger	Drenge	
Ikke svaret	0	3	1
Lærerens person	11	14	12
Tage sig sammen	36	57	43
Opmuntring ved at kunne	31	29	30
Mindre lektie	2	11	5
Pligt og samvittighed	58	46	54
Interessant fag	31	43	35
Forstå mere ved samfundet	11	6	9
Karakter	31	31	31
Komme til orde	39	17	31
Pinlighed	17	23	19
Gruppearbejdets ansvar	34	9	25
Total	64	35	99

Grundene til at lave lektier vægtes forskelligt hos piger og drenge; pigerne angiver i højere grad pligt og samvittighed, at komme til orde og ansvar overfor gruppearbejdet, mens drengene i højere grad angiver at tage sig sammen, interessant fag og pinlighed som grunde til at lave lektier.

*Tænkte at det nok var på tide at få læst en tekst i Dansk, da min lærer efterhånden er godt træt af at jeg aldrig er forberedt. Jeg vil skyde på at det er første gang i 2-3 måneder at jeg rent faktisk har fået læst til en Dansk-time (dreng, 3.g).*

*Lektien var forholdsvis kedelig, og blev derfor udelukkende læst pga. pligt, en pligtfølelse overfor mig selv, da karaktererne begynder at tælle, nu hvor det er sidste år på gymnasiet (pige, 3.g).*

*Den eneste grund til at jeg kunne tage mig sammen til filosofi, var at Sartre-teksten var spændende og at lektierne til filosofi, i forhold til fx samfundsfag, ikke er nogle, der kan læses i et frikvarter med masse af larm (pige, 3.g).*

Har en masse matematiklæsning for (fordi jeg ikke har fået læst de sidste mange gange!). Det har igen lykkedes mig at udsætte det så længe at klokken nu er over elleve! Jeg læser lidt af det nu og lidt af det i morgen. Resten læser jeg ikke. Det er alligevel blevet gennemgået på tavlen. Jeg skal også regne nogle kemiopgaver, men det tager alt for lang tid og jeg er som altid træt. Nu må jeg altså snart tage mig sammen (pige, 1.g).

Sad i toget til (...), og havde ikke rigtigt andet at tage mig til (dreng, 3.g).

Lysten til lektielæsningen kom, fordi novellen som vi havde for faktisk var spændende og interessant at læse. Samt for at undgå den kedsomhed som en dansktimer giver, når man ikke har læst (pige, 3.g).

Det er også rart at mærke de fremskridt, man gør med et nyt sprog. Tysk er svært, og jeg føler ikke, at jeg kommer nogen vegne, men det er selvfølgelig også en ond cirkel, da jeg aldrig bliver bedre til tysk, hvis jeg ikke forbereder mig. Vores tysk lærer er også meget kritisk, og det får mig let til at miste modet (pige, 1.g).

Det er godt nok hårdt at gå på gym, jeg bliver nødt til at holde det ud i 3 år. Hvis jeg skal have den uddannelse som jeg ønsker bliver jeg nødt til at klare mig godt (pige, 1.g)!!!!

Oldtidskundskabstimen i dag var faktisk ret interessant, det var så interessant og spændende at jeg faktisk slet ikke havde tid til at sidde og småsnakke, som vi ellers plejer at gøre. Så jo det hjælper skam at læse på lektierne engang imellem, sikke nogle oplevelser man kan få ud af det (pige, 3.g).

Har super travlt og lektierne kommer ind i de huller der er – Dansk: der er rigtig meget ca.15 sider – synd for så ender der med at man ikke kan huske det selvom det er spændende – samtidig er det også lidt tungt (pige, 1.g).

Læsning af få sider er irriterende at skulle til at gå i gang med. For man regner ikke med at få så meget ud af det. Gør det alligevel, for at kunne snakke rigtig med i timerne (dreng, 1.g).

Træthed er helt markant den afgørende forklaring på at eleverne ikke laver lektier. 65% angiver det som en af de tre svarmuligheder. På andenpladsen kommer forklaringen at faget eller lektien er kedelig – det mener knap halvdelen (46,9%). Som tredje største forklaring angiver eleverne er manglende koncentration (32,7%), fritidsaktiviteten (27,6%), stor sværhedsgrad (26,5%) og social aktivitet (25,5%).

Ved at differentiere mellem elevtypernes grunde til ikke at lave lektier vil barriererne for den nederlagsorienteredes adfærd være karakteriseret ved at det især er trætheden, sværhedsgraden og lektiens længde der er de største årsager. Barriererne for den kundskabsorienteredes lektieadfærd hænger sammen med lærerpersonen og om faget/lektien er kedelig. For den resultatsorienterede er barrieren, hvis kravene er for små eller lektien ikke bliver anvendt i undervisningen. Barriererne for den socialitetsorienteredes lektieadfærd er social aktivitet i og udenfor skolen og erhvervsarbejdet.

Fig. 23. Grunde til manglende lektier og køn

Grunde til manglende lektiearbejde? %	Køn		Total
	Piger	Drenge	
Ikke svaret	2	0	1
Træthed	64	66	65
Stor sværhedsgrad	30	20	26
Lektiens længde	23	14	20
Kedeligt fag eller lektie	44	51	46
Lærerens person	6	11	8
Fritidsaktiviteten	27	29	27
Manglende resultater, frustration	17	26	20
Social aktivitet	28	20	25
Erhvervsarbejde	14	11	13
Koncentration	30	37	32
Total	64	35	99



Træthed er den altoverskyggende grund hos både piger og drenge til ikke at lave lektier. Måske som konsekvens af trætheden angiver begge køn koncentration som en væsentlig grund til ikke at lave lektier. Der er måske sammenhæng mellem pigernes følelse af at der bliver stillet store krav og at de, i højere grad end drengene, fokuserer på om de kan leve op til kravene. Drengene tager måske mere udgangspunkt i deres interesser og om de personligt får noget ud af det de laver.

For at opnå en større detaljeringsgrad af, hvilke faktorer der virker motiverende og hvilke faktorer der er en barriere for elevernes lektiearbejde, er dagbøgerne blevet undersøgt.

Elevernes egen aktivitet i undervisningen har generelt den største betydning for motivationen, dernæst lærerhandlinger og til sidst lektiens form og størrelse.

Aktiviteten i undervisningen som motiverende faktor for lektiearbejdet gør sig især gældende for pigerne. Man kan antage at især pigerne prøver sig selv af i forhold til fag, aktivitet og sociale relationer. Barriererne for lektiearbejdet er hos pigerne dels manglende udfordringer og manglende koordinering, planlægning og træthed. De faktorer der motiverer drengene er, hvorvidt lektierne er interessante og hvor komplicerede de er. Barriererne i drengenes lektiearbejde hænger sammen med lektiernes form og størrelse, og altså den tid det tager at lave dem.

*Torsdag den 11. brugte jeg ikke tid på de mundtlige lektier, da jeg var meget træt og ugidelig den dag. Dette betød at jeg ikke fik læst til dansktimen den efterfølgende dag, hvilket dog ikke fik nogen konsekvens da lektien udelukkende bestod af digte, som alligevel bliver læst op i klassen (pige, 3.g).*

*Torsdag Åh lektier, lektier, lektier – når man først er kommet ud af rytmen pga tidsnød – er det svært at komme i gang igen (fordi så trænger man til hvile når man endelig ikke skal noget!) Når man ikke har kunnet følge med i timerne fordi man ikke har lavet lektier (og der er jo konsekvensen af ikke at lave dem) så er der rigtig rigtig meget at læse for at komme på lige for med de andre igen. Og det kan godt gøre en træt pige opgivende – puha – nu trænger vi til juleferie (pige, 1.g).*

Læse et dansk digt, der var enormt kedeligt og uforståeligt. Jeg læste det igennem og blev bare træt af ikke at forstå det, smed det fra mig og håber på at forstå mere ved gennemgang i morgen (pige, 1.g).

Kan ikke se meningen med at lære latin i et sådan omfang som vi gør. De latinske betegnelser er gode at lære for de går igen i alle andre sprog man skal lære. Men at sidde og tærpe udsagnsord i dets 5 forskellige bøjninger med tilhørende 6 forskellige tider som alle har hver sin remse, kan jeg ikke se nogen mening i! Gammeldags (pige, 1.g)!!

Herefter blev der lige en 20 min. tid til lidt dansk læsning; 2 digte af Tom Kristensen, noget der virkelig ikke giver mening i min verden. Må nok indrømme, jeg ikke kan se, hvad man skal bruge dansk analyse osv. til i fremtiden, medmindre man skal være lærer, analytiker, kritiker eller hvad ved jeg (pige, 3.g).

Jeg fik til gengæld hverken læst idræt eller kemi, men det er ikke noget nyt. I de 2 år jeg har haft kemi på højt niveau har jeg måske læst og forberedt mig til timerne 1-2 gange. Dette hænger sammen med at jeg absolut ingen ambitioner har i dette fag (dreng, 3.g).

Det er lidt skidt for der er også et program i tv jeg godt kunne tænke mig at se, så jeg må hellere læse lidt inden det og så læse resten efter (dreng, 3.g).

Onsdag den 3/12 havde jeg meget svært ved at tage mig sammen til lektielæsningen. Derfor brugte jeg en time på den mundtlige lektie til filosofi og undlod at lave historie. Der er bare nogle dage, hvor det Beverly Hills-afsnit man allerede har set 3 gange virker meget mere spændende end lektierne, især de lange historielectier (pige, 3.g).

I oldtidskundskab kunne det dog være ligegyldigt om jeg havde læst eller ej, da undervisning denne dag var meget foredragspræget (pige, 3.g).

## Oplevelsen af skolen, lærerne, fag og lektier

Fig. 24. Oplevelsen af lektier

Hjælpe med mindre lektie? %		Hjælpe med lettere lektie? %		Færre lektier? %	
helt enig	24.2	helt enig	20.2	helt enig	28.3
meget enig	27.3	meget enig	18.2	meget enig	13.1
lidt enig	26.3	lidt enig	31.3	lidt enig	31.3
lidt uenig	5.1	lidt uenig	10.1	lidt uenig	7.1
meget uenig	4.0	meget uenig	5.1	meget uenig	3.0
helt uenig	1.0	helt uenig	4.0	helt uenig	0.0
hverken enig eller uenig	12.1	hverken enig eller uenig	11.1	hverken enig eller uenig	17.2
Lektierne lægger op til at tænke mere over emnet? %		Lektierne er mere interessante? %		Variierende lektier? %	
helt enig	22.2	helt enig	62.6	helt enig	38.4
meget enig	20.2	meget enig	25.3	meget enig	35.4
lidt enig	31.3	lidt enig	11.1	lidt enig	16.2
lidt uenig	13.1	lidt uenig	0.0	lidt uenig	4.0
meget uenig	0.0	meget uenig	0.0	meget uenig	0.0
helt uenig	1.0	helt uenig	0.0	helt uenig	1.0
hverken enig eller uenig	12.1	hverken enig eller uenig	1.0	hverken enig eller uenig	5.1

Figuren indeholder elevernes svar på spørgsmål om deres oplevelser af lektier. Her drejer det sig om forhold som er styret af lærerne og skoleinstitutionen. I den næste figur drejer det sig om forhold, som eleverne selv kan styre. Generelt mener et signifikant flertal af eleverne, at det vil hjælpe i deres arbejde, hvis lektierne er mere interessante. Dernæst angiver ca.  $\frac{3}{4}$ , at mere varierede lektier vil hjælpe dem i deres lektiearbejde. En mindre lektie betyder meget for godt halvdelen af eleverne. En lettere lektie og en lektie der lægger op til refleksion betyder mindst for eleverne. Udtrykket »interessant« kan dække over flere betydninger, som ikke kan afklares her. Udtrykket kan stilles over for de andet udtryk for oplevelse af lektier: »lektierne lægger op til at tænke mere over emnet«. Man kunne betragte oplevelsen af de »interessante« lektier som værende på et lavere bloomsk niveau end det mere reflekterende udtryk »at tænke mere over emnet«.

Er der forskel på det, der vil hjælpe henholdsvis pigerne og drengene i lektiearbejdet?

Tallene viser at drengene ønsker færre lektier end pigerne. Modsat er det med ønsket om lektier, der lægger op til at tænke mere over emnet.

Fig. 25. Oplevelsen af eget lektiearbejde

Hjælpe jeg laver flere lektier? %		Hjælpe at anvende noter i undervisningen. %		Hjælpe jeg laver flere noter? %	
helt enig	10.1	helt enig	40.8	helt enig	25.3
meget enig	17.2	meget enig	31.6	meget enig	23.2
lidt enig	24.2	lidt enig	23.5	lidt enig	25.3
lidt uenig	7.1	lidt uenig	1.0	lidt uenig	5.1
meget uenig	11.1	meget uenig	0.0	meget uenig	4.0
helt uenig	8.1	helt uenig	0.0	helt uenig	4.0
hverken enig eller uenig	22.2	hverken enig eller uenig	3.1	hverken enig eller uenig	13.1

Hjælpe at være mere positiv overfor lektierne? %		Hjælpe at være mere positiv overfor skolen? %		Hjælpe at være mere positiv overfor læreren/faget? %	
helt enig	25.5	helt enig	24.2	helt enig	31.3
meget enig	13.3	meget enig	34.3	meget enig	38.4
lidt enig	29.6	lidt enig	24.2	lidt enig	21.2
lidt uenig	13.3	lidt uenig	5.1	lidt uenig	1.0
meget uenig	4.1	meget uenig	1.0	meget uenig	1.0
helt uenig	1.0	helt uenig	0.0	helt uenig	2.0
hverken enig eller uenig	13.3	hverken enig eller uenig	11.1	hverken enig eller uenig	5.1

De fleste elever oplever, at det først og fremmest kan hjælpe dem at de anvender noter i undervisningen. Dernæst angiver eleverne, at det vil hjælpe dem hvis de er mere positive overfor læreren og skolen, og at det vil hjælpe dem at de er mere aktive i skolen.

Eleverne oplever ikke, at det vil hjælpe dem at lave flere lektier eller være mere positive overfor lektierne. Holdningen til lærerne og skolen er altså en komponent der vægtes højt hos eleverne.

## Undervisningsformer og lektiearbejde

Eleverne oplever signifikant (i 90-95% af tilfældene) at de forbereder sig mere og grundigere til gruppearbejde og projektarbejde frem for klasseundervisning. Eleverne svarer også, at de forbereder sig mere til projektarbejde end til gruppearbejde og igen overordentlig meget mere end til klasseundervisningen. Eleverne angiver at grunden er at gruppearbejde/projektarbejde forpligter mere end klasseundervisningen, idet ansvaret til den lille gruppe er større end til klassen. Desuden forpligter projektarbejdet yderligere ved at der ofte vil være knyttet en fremlæggelse til, som hvis arbejdet ikke er gjort, vil tydeliggøre deres dårlige arbejdsindsats, og det vil for mange være pinligt. Desuden tæller det sociale samvær meget i gruppe- og projektarbejdet.

Eleverne fremhæver igen, hvilken store betydning deres egen aktivitet i skolen – i såvel klasseundervisning som i gruppearbejdet – har for lektiearbejdet. Klasseundervisningen kan have den negative konsekvens for elevaktiviteten at eleverne bedre kan »krybe udenom« og undlade at lave lektier, fordi lektien gennemgås trin for trin. Desuden fremgår det tydeligt i dagbøgerne, hvilken frustration der opstår når lektierne og noterne ikke bliver brugt i undervisningen.

*Historietimen i dag gik meget godt, selvom der ikke var læst så intenst på lektien, for vi fik gennemgået hele lektien trin for trin, så faktisk havde man ikke behøvet at læse på lektien (pige, 3.g).*

*Dagen i dag har ikke stået på de store mundtlige lektier, 5 siders historie læsning som egentlig bare var kedelig læsning, men da det var skal bruges i et gruppearbejde skal det laves. Andet kan man ikke være bekendt overfor siden klassekammerater (dreng, 3.g).*

*Kun ved grupperarbejde føler mig forpligtet til at lave lektierne for gruppearbejdsskyld, ellers er det udelukkende for min egen skyld (pige, 3.g).*

*Jeg valgte at prioritere religion højest, og dermed læse dette inden jeg tog til aerobic, da jeg forventede at være for træt senere. Årsagen til denne prioritering er min følelse af at især vores religionslærer lægger vægt på aktivitet i timerne. Derfor vil(le) jeg sørge for at være godt forberedt i netop dette fag (pige, 3.g).*

*I dansk kunne jeg for en gangs skyld række hånden op og være med i diskussioner, selvom det egentlig ikke rigtig interesserede mig det mindste. Men pludselig gik timen meget hurtigt, da jeg for en gangs skyld var ordentligt forberedt (pige, 3.g).*

*Her fik den manglende lektielæsning dog ingen effekt, da jeg sagtens kunne deltage aktivt uden nødvendigvis at have læst lektien (pige, 3.g).*

*Det er vigtigt for mig at få lavet dansk, fordi jeg interesserer mig for faget og genre vil være forberedt for at kunne komme til orde. Jeg kan slet ikke lide min dansklærer, så jeg forbereder mig nok også for at stå stærkere overfor hende. Når man ikke har lavet lektier har man ikke så meget sku' ha' sagt (pige, 3.g)!*

*Historie er spændende og jeg kan godt lide at læse om det, men hold op hvor er undervisningen slavisk og ensformig. Vi læser et afsnit hjemme og snakker efterfølgende om det i klassen (...) Kunne være fedt med debatter og projekter, hvor vi selv fandt viden fra forskellige kilder (pige, 1.g).*

*Forleden dag læste jeg en artikel og lavede senat-analyse til dansk. Men da vi så snakkede om den på klassen, blev jeg træt af at jeg havde læst den. Eller skuffet fordi jeg overhovedet ikke fik brug for mine noter. Sådan er det med mange af de danske tekster vi får. Vi arbejder så overfladisk med dem og når altid kun lige at snuse til dens mening og dybder. Selvfølgelig får jeg nogle gode og detaljerede noter, men det er ikke fedt at udveksle holdninger og opdagelser, i forhold til en tekst, alene (pige, 1.g).*

*Mht. til dansk jeg læste i går, skulle vi selvfølgelig ikke gennemgå teksten. Vi dansede folkedans. Det er surt, når jeg jo brugte tid i går (pige, 3.g).*

*I skolen blev jeg skuffet. Det jeg kæmpede for at nå at læse i går har vi overhovedet ikke brugt. Så føler man sig røvendt (dreng, 1.g).*

*Det var faktisk lige meget med historie lektien i går, vi brugte det slet ikke. Vi snakkede om alt muligt andet, meget kedelig time i dag (dreng, 3.g).*

## Læremidler

Spørgeskemaet omhandlede 2 spørgsmål, der vedrørte lærebøgerne. Det ene lød: »Beskriv de lærebøger du har i øjeblikket« og det andet lød: »Støtter dine lærebøger dit arbejde med lektier? Begrund dit svar«. På grund af spørgsmålenes åbne karakter skrev eleverne om mange opfattelser. Synspunkterne var dog af en sådan karakter, at de var umulige at kategorisere i forhold til fag, i forhold til undervisningsformer, elevtyper, lektieformer osv.

De følgende citater er eksempler på besvarelser:

*Jeg synes generelt at de er udmærket. Vi har også fået nogle fag i 3.g som jeg synes er spændende i forhold til 2.g, derfor bliver lærebøgerne også mere spændende.*

*Der er nogle gange spørgsmål i lærebøgerne og noter omme bag i – det er meget godt når man sidder og læser (pige 3.g).*

*Lidt kedelige, især i de tunge fag (historie, dansk, fysik) ellers ok (dreng, 3.g)*

*I enkelte fag er sproget noget kludret, da der ikke altid er noter til. Og har da også mange gamle bøger.*

*Ja, det giver gode noter (pige, 3.g).*

*De er jo meget forskellige. Nogle er meget spændende, mens andre er meget kedelige.*

*Ja, for tit har man lektier for der har sammenhæng med lærebøgerne, og så har man jo brug for svar (pige, 3.g).*

*Bøger med illustrationer og billeder er lettest at læse. Giver bedre overblik.*

*Det er godt når der er nogle arbejdsspørgsmål. På den måde tænker man også mere over teksten (pige, 3.g).*

Det generelle indtryk er, at eleverne oplever at lærebøgerne varierer meget, både mellem fagene og inden for det samme fag: nogle er kedelige, andre gode og nogle er tunge. Lærebøgernes udformning har betydning for motivationen. Hvis de er skrevet i et tungt og/eller gammelt sprog kan det være frustrerende at læse i dem. Eller

det kan spille ind hvis ex forsiden er kedelig at se på, som de næste citater beskriver:

*Har lige brugt 1 time på at læse oldtidskundskab – Odysseen. Den er tusse gammel, ja bogen. 1.oplag var vist i 1880'erne og sproget er ikke blevet opdateret meget siden. Dybt frustrerende eftersom emnet er interessant, men kvæles i tung læsning. Jeg føler at jeg skal igennem siderne som skulle man i gang med noget man bare ikke har lyst til, men dog føler, skal gøres. Alligevel vil jeg læse lektier så jeg ikke er bagefter i timen (dreng, 3.g).*

*Så læste jeg old. Odysseen. Det er kedeligt, da min lærer har fundet en udgave, hvor det hele står på vers. Og så er bogens forside en man er ved at falde i søvn over (pige, 3.g).*

Det er derimod godt, når der er en udbygget læserservice i bøgerne: Ordforklaringer, arbejdsspørgsmål osv.

Undersøgelsen har ikke givet information, som kunne bearbejdes og analyseres, og dermed give en større forståelse af lærebøgernes sammenspil med lektier og undervisningsformer. Derfor er det nærliggende, da det fortsat er et interessant felt, at anbefale at der bliver foretaget undersøgelser på dette felt.

## Social baggrund og lektiearbejde

Fig. 26. Forældrenes uddannelsesmæssige og religiøse baggrund

Mors højeste uddannelse? %	Fars højeste uddannelse? %	Religiøs baggrund? %
7 eller færre 2.0	7 eller færre 4.0	Protestantisk 75.8
8-10 år 10.1	8-10 år 8.1	katolsk 2.0
lærling 9.1	lærling 17.2	islamisk 0.0
social- og sundheds 10.1	social- og sundhedsudd. 0.0	jødisk 1.0
gymnasial 9.1	gymnasial 6.1	buddhistisk 0.0
kort videregående 12.1	kort videregående 12.1	ikke døbt 3.0
mellemlang 31.3	mellemlang videregående 22.2	ikke troende 12.1
lang videregående 9.1	lang videregående 19.2	ved ikke 2.0
ved ikke 4.0	ved ikke 7.1	anden 4.0
andet 3.0	andet 4.0	



Fædre har – sammenlignet med mødrene – på den ene side længere uddannelser og på den anden side er de i større grad faglærte uddannelser. Mødrene har således i højere grad mellemlange videregående uddannelser.

Fig. 27. Elevernes karakterer – forældrenes uddannelse

Fars højeste uddannelse %	Hvordan vil du placere dig karaktermæssigt?			Total
	U.middel	Middel	O.middel	
7 eller færre	11	4	0	4
8-10 år	0	11	0	8
læring	11	20	6	17
gymnasial	11	5	6	6
kort videregående	11	9	25	12
mellemlang videregående	11	22	31	22
lang videregående	0	20	25	19
ved ikke	22	5	6	7
andet	22	3	0	4
Total	9	74	16	99

Den langt overvejende del af eleverne placerer sig selv karaktermæssigt som middel (74%). 16% placerer sig selv som over middel og 9% som under middel.

Hvis vi skelner mellem fædre med en videregående uddannelse og fædre uden en videregående uddannelse, vil vi få følgende resultat: Godt halvdelen (51%) af eleverne med middelkarakterer har fædre med videregående uddannelser, mens det samme gjaldt for over tre fjerdedel (81%) af de elever som har karakterer over middel. Vi ser her bort fra elever med karakterer under middel, da antallet er for lille til at drage tendenser ud fra. For gruppen af elever med karakter over middel er fædre med videregående uddannelser overrepræsenteret, da gennemsnittet er 53%. Hvis vi indsnævrer uddannelsesfeltet til at gælde fædre med mellemlang og lang videregående uddannelser er billedet det samme. For ele-

ver med middelkarakterer gælder det, at 44% af dem har fædre, der har relativt lange uddannelser, mens det gælder for 56% af eleverne med karakter over middel.

Man kan altså med forsigtighed sige, at desto højere karakterer eleverne har, desto større del af dem kommer fra hjem, hvor fædrene har en videregående uddannelse. Samme tendens ser vi også, når vi sammenligner elevernes karakter med mødrenes uddannelse (fig. 27). Dog med den forskel at for elever med de højeste karakterer spiller mødrenes længste uddannelse en mindre rolle end fædrenes. Det skal bemærkes, at der er en stor gruppe af elever med de laveste karakterer der ikke kender deres forældres uddannelsesmæssige baggrund.

Fig. 28. Elevernes karakterer – mødrenes uddannelse

Mors højeste uddannelse %	Hvordan vil du placere dig karaktermæssigt?			Total
	U.middel	Middel	O. middel	
7 eller færre	11	1	0	2
8-10 år	0	14	0	10
læring	11	11	0	9
social- og sundhedsuddannelse	11	11	6	10
gymnasial	11	9	6	9
kort videregående	11	11	19	12
mellemlang videregående	0	30	56	31
lang videregående	0	11	6	9
ved ikke	33	0	6	4
andet	11	3	0	3
Total	9	74	16	99

Det er nærliggende at se på sammenhængen mellem elevernes lektiearbejde og deres forældres uddannelsesmæssige baggrund.

Elever, hvis fædre har en kort uddannelse, forbereder sig i kortere tid end elever hvis fædre har en længere uddannelse. Således forbereder 62-65% af elever, hvis fædre har en skolegang på 8-10 år eller er fagligt uddannede, gennemsnitligt sig i ½ til 1 time, og kun 12-24% af eleverne forbereder sig mellem 1 og 2 timer. Elever, hvis fædre har en mellemlang og lang videregående uddannelse, forbereder 41% og 53% af dem sig i ½ til 1 time, og hele 36% af elever hvis fædre har en mellemlang uddannelse forbereder sig imellem 1 til 2 timer (hos de kortuddannede var det 12%). 26% af børnene til fædre med lang videregående uddannelser forbereder sig mellem 1 og 2 timer.

Det er det samme billede vi får af sammenhængen mellem mødrenes uddannelse og elevernes anvendelse af tid til lektier, dog er forskellene mellem elever, hvis mødre har kortere eller længere uddannelser, ikke er så udprægede som det er tilfældet med fædrene.

Forklaringen på forskellen i karakter mellem elever, hvis forældre har en relativ lang uddannelsesmæssig baggrund og de elever hvis forældre har en kort uddannelse bag sig, kan skyldes mange forhold, bl.a. om de føler sig godt tilpas i skolen. Derfor er eleverne blevet spurgt om, hvordan de føler, at de klarer sig i skolen.

Ved at sammenlægge »godt« og »virkelig godt« som udtryk for en tilknytning, ser det ud som om følelsen af at klare sig godt er ens, uanset hvilken uddannelsesmæssig baggrund eleverne har. Der er generelt en følelse af at klare sig godt uanset om ens forældre har kort eller længere uddannelse bag sig. Den eneste markante forskel er hvorvidt forældrene har en gymnasial skolegang som den længste uddannelse. Børnene til disse forældre synes for halvdelen vedkommende, at de hverken klarer sig godt eller dårligt. Grundlaget for denne tendens er meget spinkelt, da antallet af elever er meget lille.

Konkluderende kan det konstateres, at der i lektiearbejdet er en social skævhed mellem de elever hvis forældre har en boglig uddannelse og de elever, hvis forældre ikke har en boglig uddannelse. Skævheden gælder karakterer og tidsanvendelsen til lektiearbejdet, men gælder ikke følelsen af at klare sig i skolen. Da karakterernes størrelse og tidsanvendelsen til lektiearbejdet har sammenhæng med flere andre parametre, har skævheden konsekvenser for elevgrupperes skolevirksomhed generelt.

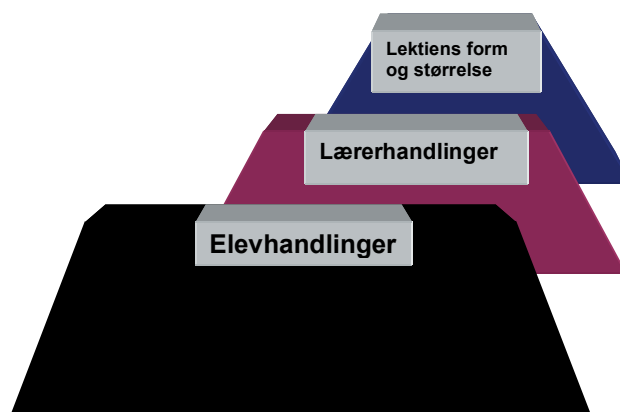


# Konklusion

Gymnasieelevers hverdag er præget af et stort krydspres fra forskellige felter, med hver sin kontekst. Det viser sig ved at der er mange krav og forventninger de skal leve op til. Presset kommer – strukturelt set – både fra omgivelserne og fra dem selv og er meget komplekst. Felterne i omgivelserne er skole, erhvervsarbejde, venner, kæreste og familie. Den unge skal foretage en række daglige valg i alle felterne, og de mange valgsituationer bliver genereret i lektiearbejdet. Her nævnes blot nogle få af de valg de unge i gymnasiet skal tage stilling til: Skal jeg gå i skole eller blive hjemme for at lave lektier, for at være sammen med kæresten? Skal jeg lave lektier eller være sammen med vennerne? Skal jeg være sammen med familien eller skal jeg lave lektier? Skal jeg gå på arbejde eller blive i skolens sidste modul?

I denne undersøgelse er lektiearbejdet i forgrunden som en del af skolefeltet, og undersøgelsens fokus er at se på lektiearbejdet som der, hvor spændingen fra de andre felter mødes.

Eleverne har, ikke overraskende, mange forskellige oplevelser af, hvordan lektiearbejdet hænger sammen med skolefeltet, men der er også nogle tydelige tendenser. Følgende model kan måske være med til at give overblik.



*Figur 29. Elevhandlinger, lærerhandlinger og lektions form*

Tendensen er:

- Elevhandlinger: at elevernes egne handlinger i undervisningen betyder generelt mere end lærernes handlinger og lektiens form og størrelse. Elevens aktivitet i undervisningen er i forgrunden og er basal for elevens skolevirksomhed – desto mere aktive eleverne er i undervisningen desto mere forbereder de sig. Eleverne forbereder sig mere til gruppe- og projektarbejde end til klasseundervisning.
- Lærerhandlinger: at lærernes ukoordinerede lektiekraft skaber dårlige arbejdsbetingelser for eleverne.
- Lekties form og størrelse: at den kvalitative side i lektiearbejdet (variation og interesse) betyder mere for eleverne end den kvantitative (størrelse og længde) side af lektiearbejdet.

Det skal understreges at de tre lag i »pyramiden« ikke er skarpt adskilt, men spiller dynamisk sammen.

I det følgende skal hovedtendenserne uddybes.

## **Elevhandlinger**

*Lektiearbejdets størrelse, karakterer og elevernes sociale baggrund*

- Lektiearbejdet foregår fortrinsvis om aftenen og de fleste elever laver lektier imellem ½ og 1 time om dagen mens ca. 20% laver lektier i mindre end ½ time dagligt
- Drengene laver lektier i kortere tid end pigerne
- Tidsforbruget er det samme for både 1.g'ere og for 3.g'ere
- Skriftlige lektier bliver signifikant prioriteret højere end de mundtlige lektier
- Lektierne er fortrinsvis kollektive læselektier.

Det kan konkluderes at en relativ stor gruppe elever laver lektier i kort tid, og at der ikke er progression fra 1.g til 3.g i hverken tidsforbruget eller lektiernes form.

- Der er for den største gruppe elever ikke en klar sammenhæng mellem tidsforbruget til lektiearbejdet og højere karakter.

Udviklingen mellem tidsforbrug og karakter er tilsyneladende ikke proportional: Eleverne får ikke automatisk højere karakterer desto længere tid de anvender på lektiearbejdet. Selvom der ikke ser ud til at være en automatik i sammenhængen, er der alligevel tale om en sammenhæng; for de elever der forbereder sig lidt er også dem der får de lave karakterer, mens den gruppe elever der forbereder sig mest også er den der får de højeste karakterer.

Det kan derfor antages, at karaktererne sandsynligvis har en henholdsvis motiverende og demotiverende effekt på elevers lektiearbejde, alt efter om eleverne ligger på et højt eller et lavt karakterniveau. Om det er karaktererne der virker ind på lektieadfærden eller omvendt; at eleverne får karakterer efter hvilken lektieadfærd de har, er ikke til at sige med sikkerhed.

- De elever, hvis fædre har en videregående uddannelse, laver lektier i længere tid end de elever hvis fædre ikke har en sådan uddannelsesmæssig baggrund.
- Desto højere karakterer eleverne har desto større del af dem kommer fra hjem hvor fædrene har en længere videregående uddannelse.
- Elever der får hjælp med lektierne får højere karakterer end den gruppe der aldrig får hjælp med lektierne.
- De elever der ikke laver noter til lektierne er også dem, der får de laveste karakterer.

Meget tyder således på, at der er en sammenhæng mellem karakterer og at eleverne får hjælp med lektierne, at de laver noter og deres forældres uddannelsesmæssige baggrund: Tendensen er at desto længerevarende og mere boglig fædrenes uddannelsesmæssige baggrund er, desto oftere får eleverne hjælp med lektierne af deres forældre, desto oftere laver de noter til lektierne og desto højere karakterer får de. Der er derfor stor sandsynlighed for at elevernes sociale / uddannelsesmæssige baggrund har en vis betydning for måden at arbejde med lektierne på og dermed chancen for at få højere karakterer<sup>12</sup>.

#### *Prioriteringen af lektiearbejdet*

- Lektier til gruppe- og projektarbejde bliver prioriteret højere end lektier til klasseundervisning.

- Aktiviteten og forventninger om aktivitet i undervisningen har stor betydning for engagement i lektiearbejdet.

Elevernes egen aktivitet i undervisningen, samt deres ansvar overfor klassekammerater, viste sig i undersøgelsen at have betydning i to kontekster. Den ene var i forbindelse med gruppe- og projektarbejde. Eleverne mente helt markant, at de burde være mere ansvarlige overfor gruppe- og projektarbejde, hvorfor de lavede flere lektier til disse arbejdsformer end til klasseundervisningen. Den anden gjaldt aktivitet generelt, og her var ofte tale om aktivitet i klasseundervisningen. Især gjaldt denne prioritering for pigerne.

- Hvis den unge i en periode har »forsømt« sine venner eller kæreste går samværet forud for lektiearbejdet. Den unge ser det som sin ret at vælge lektierne fra frem for samværet med vennerne.
- Familien har en vis prioritet i en del unges hverdag, samværet øger presset på lektiearbejdet.
- Eleverne anser selv deres prioritering af tiden som det største problem.

Krydspresset fra andre felter; familie, venner/kærester og erhvervsarbejde har betydning for eleverne på flere måder. Først og fremmest kræver krydspresset ressourcer hos eleven for at denne skal kunne strukturere sin hverdag. Konklusionen er at en stor gruppe elever, enten altid eller kun i perioder, ikke har de ressourcer der gør dem i stand til at strukturere deres hverdag tilfredsstillende; samvittighed, pligt og stress er de affektive tilstande, der præger skolevirksomheden hos en del af eleverne – i kortere eller længere perioder.

Elevernes erhvervsarbejde skal her især trækkes frem.

- Erhvervsarbejdet har en tendens til at øge presset på planlægning af den tid der er til rådighed til andre gøremål, herunder lektiearbejdet.
- Erhvervsarbejdet går hos nogle elever forud for deres tilstedeværelse i skolen idet forpligtelsen overfor lønarbejdet er større – på visse tidspunkter og i visse situationer.



Over halvdelen af gymnasieeleverne har erhvervsarbejde og over halvdelen af disse har erhvervsarbejde i over 5 timer om ugen.

Der er en række områder som bl.a. karakter og anvendelsen af tid til lektier, hvor erhvervsarbejdet ikke påvirker elevernes skoleadfærd. Om elever med erhvervsarbejde af den grund får dårligere karakterer eller laver færre lektier, er der ikke noget der tyder på – tværtimod tyder undersøgelsen på at elever med erhvervsarbejde har en tendens til at få højere karakter.

Men der er andre områder hvor erhvervsarbejdet påvirker eleverne. Det gælder først og fremmest deres engagement i skolen og presset på elevernes strukturering af tiden. Man kan måske sige at kravene til den unge om at udvikle og anvende strukturerende ressourcer bliver genereret af erhvervsarbejdet.

#### *Holdning til skolen/lærerne og motivation*

- Pligten og samvittigheden er en væsentlig motivation for mange til at lave lektier. En anden væsentlig forklaring på at lave lektier er en beslutning om at tage sig sammen.
- Træthed er den afgørende forklaring på at eleverne ikke laver lektier. En anden væsentlig forklaring er at faget eller at lektien er kedelig.
- De fleste elever ønsker at lektierne er mere interessante og mere varierede.
- De fleste elever oplever at de kunne være mere positive overfor læreren og skolen, og at det vil hjælpe dem at de er mere aktive i skolen.
- De fleste elever føler at de klarer sig godt i gymnasiet.

På trods af dårlig samvittighed/pligt og følelsen af at kunne være mere positive, oplever eleverne alligevel at de klarer sig godt i skolen. »At klare« sig godt kan dække over mange forhold: socialt, vellidt af lærerne, aktiviteterne i skolen, undervisningsformer og karakteren, men konklusionen her er at et flertal føler sig godt tilpas i skolen på trods af kompleksiteten. Der er dog forskel på piger og drenges oplevelser: En markant større gruppe piger føler at de klarer sig godt, og en ikke ubetydelig gruppe af drengene oplever, at de hverken klarer sig godt eller dårlig eller måske direkte dårligt.

### *Kønsforskelle*

Som sagt får drengene og pigerne, på trods af forskellen i den tid de anvender til lektiearbejdet, nogenlunde de samme karakterer. Pigerne føler at de klarer sig bedre, og de oplever i højere grad end drengene at der bliver stillet store krav.

Grundene til at lave lektier vægtes forskelligt hos piger og drenge; pigerne angiver i højere grad pligt og samvittighed, at komme til orde og ansvar overfor gruppearbejdet mens drengene i højere grad angiver at tage sig sammen, interessant fag og pinlighed som grunde til at lave lektier.

Forskellene mellem drengene og pigerne kan være at pigernes grunde i højere grad end hos drengene har et socialt motiv, mens drengene i højere grad er præget af på den ene side et ydre tvangspræget motiv og på den anden side et intentionalitetspræget motiv. Forskelligheden mellem kønnene understreger at pigerne har en mere homogen skoleadfærd, mens drengene udviser en større forskellighed i deres skoleadfærd.

En forsigtig fortolkning kunne være, at pigerne oplever en større grad af tilknytning og tilpasning til skolekulturen end drengene gør, og at de derfor vil gøre mere for at leve op til kravene i skolen ved at lave flere lektier. Drengene tager lidt løsere på skolegangen og kravene, fordi ikke har den samme følelse af tilpassethed.

## **Lærerhandlinger**

- Et entydigt ønske hos eleverne er at lærerne koordinerer lektierne; det vil hjælpe dem i deres lektiearbejde. Eleverne oplever den manglende koordinering som en urimelig belastning af arbejdsbyrden.
- De fleste oplever at læreren af og til har begrundet og rådgivet om lektielæsningen. Men der er også en stor gruppe, der har oplevet at de ikke har fået støtte i lektielæsningen.
- Det vil hjælpe et flertal af eleverne, at de på forhånd ved hvordan lektierne skal anvendes i timerne.
- Mange elever frustreres over situationer, hvor lektierne ikke bliver anvendt i undervisningen.

- Lærerens didaktiske kompetencer har betydning for elevernes motivation til lektiearbejde.

Man kan formode at noget af det manglende engagement eleverne udviser i lektiearbejdet kan hænge sammen med de frustrerende arbejdsforhold, de oplever i forbindelse med lektiearbejdet. Her er der både tale om arbejdsvaner, eleverne selv er herrer over, og om de arbejdsforhold som eleverne er underlagt i det institutionaliserede skolesystem. De frustrerende arbejdsforhold kan være en mulig forklaring på elevernes ikke helt positive holdning til skolen og lærerne. Lærerens didaktiske evner, herunder lærerpersonligheden, påvirker elevernes holdning til læreren og har dermed indflydelse på deres motivation til lektiearbejdet. En komponent er at læreren tydeliggør lektiernes mål og anvender lektiearbejdet i undervisningen.

## **Lektiens form og størrelse**

- Skriftlige lektier prioriteres højest.
- Læselektier er den mest anvendte lektieform – individuelle lektieformer anvendes i nogen udstrækning.
- De fleste elever ønsker mere interessante og varierede lektier, en lettere og mindre betyder mindre for flertallet af elever.

Man kan forsigtigt konkludere, at den kvalitative side af lektierne har en større betydning for eleverne frem for den kvantitative side. Og det gælder i særlig grad for pigerne. Den kvalitative side af lektierne er kendetegnet ved at lektierne er interessante, varierede, indeholder elementer af kreativitet og at de medierer en større individuel og omverdensrettet forståelse. Ensformigheden gør de fleste elever »kolde« og sætter strategierne i gang.

## **Lektier og kompetence**

Det er nærliggende at stille to spørgsmål:

1. Kan man ud fra undersøgelsen sige noget om elevernes udvikling af kompetencer ved deres lektiearbejde?

2. Kan man i undervisningen tilrettelægge elevernes lektiearbejde, så der i højere grad sker en kompetenceudvikling?

I det næste vil jeg, med baggrund i undersøgelsen, forsøge at svare på de to spørgsmål.

### **A. Kan man ud fra undersøgelsen sige noget om eleverne udvikling af kompetencer ved deres lektiearbejde?**

Først skal nævnes nogle overvejelser over kompetencebegrebet<sup>13</sup>, hvorefter begrebet »læringskompetence« bliver omtalt.

Det er denne rapports grundlæggende opfattelse, at det er usikkert om det kan lade sig gøre at måle kompetencer som generelle egenskaber hos personer, men at kompetencer er knyttet til kontekster og situationer. Derfor er det følgende ment som en inspiration til at rette opmærksomheden på de kontekster og situationer i de unges hverdag, som påvirker deres lektiearbejde og stille spørgsmål som: Hvad skal eleverne lære ved at arbejde med lektien? Er der taget højde for forskellige elevtyper? Kan eleverne udvikle kompetencer ved at arbejde på en anden måde? Osv.

Elevernes hverdag er, som det er nævnt flere gange, præget af komplekse valgsituationer, som krydspresset genererer. En sådan kompleksitet kan være en begrundelse for at lektiearbejdet kan have en kompetenceudviklende funktion. Det Nationale Kompetence-regnskab beskriver de generelle kendetegn ved kompetencer som en *relation mellem individet og en kravsituation* og at de *udfoldes i en social situation*. Der er et aktiv element i definitionen på kompetence, idet *der forekommer aktivitet, handling eller problemløsning* når individet imødekommer kravene, og at *individet forholder sig aktivt til krav i en kompleks situation*.<sup>14</sup>

Kompetence kendetegnes altså ved at være præget af kompleksitet af krav, at være knyttet til kontekster og situationer og ved at udviklingen af kompetencer foregår ved aktiv handlen med det formål at løse problemer. Da lektiearbejde netop er præget af kompleksitet og lægger op til aktiv handling, har denne del af skolevirksomheden gode muligheder for at udvikle kompetencer. For at vurdere om eleverne udvikler kompetencer, her læringskompetencer, er det gavnligt at undersøge begrebet 'læringskompetence'.

---

Det Nationale Kompetenceregnskab indkredser læringskompetence således:

*Læringskompetence omfatter såvel teknisk/metodiske færdigheder som strategiske og motivationsmæssige aspekter. Kompetencen forudsætter bevidsthed om egne læreprocesser. Denne bevidsthed udtrykkes bl.a. ved rutine og evne til at planlægge og vurdere egne læreprocesser med henblik på realisering af **selvstændig læring**.<sup>15</sup>*

På baggrund af denne læringsforståelse kan der opstilles et katalog over centrale komponenter i læringskompetencen:

- En *perceptuel komponent*: udadrettet åbenhed og opmærksomhed overfor nye fænomener.
- En *motivational komponent*: en af dimensionerne er en balance mellem nysgerrigheden / at ønske at mestre nye situationer og at beskytte indarbejdede opfattelser, erfaringer og identitet. Læringskompetencen er karakteriseret ved at balancen forrykker i retning mod nysgerrig.
- En *handlingskomponent*: at individet opsøger situationer der fordrer den motivationelle komponent. Et aspekt er selvorganiseringen, hvor individet aktivt organiserer egne handlinger i et åbent miljø med valgmuligheder.
- En *metodisk-teknisk komponent*. Læringsstrategier: væsentligt her er at individet har lært at lære. Det indebærer både positive holdninger til at lære og at individet tilegner sig en række metoder og teknikker til at opsamle og bearbejde informationer, skabe syntese og mening i informationer. Hertil kommer en bevidsthed om, hvordan man bedst lærer. Her er forudsætningen at individet kan etablere en distance, hvor det forholder sig iagttagende og reflekterende til egne læringsaktiviteter og metoder.
- *Intelligens og tænkestil*. I stedet for intelligensbegrebet foreslås anvendelsen af tænkestil, som drejer sig om måder hvorpå individet forvalter sine evner. Følgende kategorier karakteriserer en tænkestil: tænkemådernes funktioner, former, niveauer, virkefelter og indstillinger.
- En *kognitiv og meta-kognitiv komponent: refleksionskompetence*. At individet har udviklet en refleksionskompetence indebærer

at individet kan skifte mellem to forskellige positioner i læreprocessen: nærhed & engagement i det der er læringens indhold og distance & bevidsthed om sig selv i læreprocessen

- En *emotional komponent*: angst/ængstelse og selvvurdering. Angst er et ledsagefænomen til al læring når individet begiver sig ud på ukendt område og hvor mentale modeller anfægtes. Individet må have en vis tolerance overfor dissonans og kaos og den angst som dette fremkalder.
- En *holdningskomponent*. En positiv indstilling til det at lære.
- *Individets eget begreb om, hvad læring er*. En del af dette begreb er en opfattelse af henholdsvis den lærendes rolle og læreren rolle. Individets begreb om læring udvikles typisk igennem dets erfaringer med forskellige læringsformer og danne grundlag for individets bevidsthed om egen lærings- og tænkestil.
- *Transfer*. Arbejde for at skabe sammenhæng mellem forskellige læringsrum.

Læringskompetence er en blandt flere kernekompetencer: Social kompetence, literacy, kommunikationskompetence, selvledelseskompetence, demokratisk kompetence og kulturel kompetence. Læringskompetence skal ikke betragtes som uafhængig af de andre kompetenceformer, men som en kompetenceform der er relateret til de øvrige. Denne sammenhæng skyldes at læringskompetence indeholder forudsætninger for udviklingen af alle de øvrige kompetencer og at de øvrige kompetencer indeholder elementer der er væsentlige for udviklingen af læringskompetence.

Jeg har komprimeret de centrale komponenter i læringskompetencen til tre niveauer. Niveauerne er indlejret i komponenterne og forenklingen til tre niveauer vil gøre det muligt at anvende komponenterne som analyseredskab. I det følgende vil jeg analysere undersøgelsens resultater med udgangspunkt i de tre niveauer for at afdække spørgsmålet:

*I hvilken udstrækning og indenfor hvilke komponenter udvikler eleverne kompetencer gennem lektiearbejdet?*

Der skal gøres opmærksom på, at den følgende bestemmelse af kompetenceudvikling skal betragtes som et forsøg på at konkretisere

og operationalisere kompetencebegrebet i en given kontekst; lektiearbejdet som kontekst – vel vidende at det er yderst sandsynligt at der er andre kontekster, end lektiearbejdet, som spiller med i kompetenceudviklingen. Inddelingen af kompetenceniveauer går ud fra den antagelse at elevernes holdning til læringsprocessen er en forudsætning for, at de lærer metodiske og tekniske færdigheder, før de er interesseret i at reflektere over egen læreproces.

De tre niveauer er:

### *1. Holdningsniveauet*

Det første niveau er udtryk for at den lærende, som forudsætning for at opnå en kompetenceudvikling, skal have en positiv holdning over for at lære, at være åben, at være opmærksom (rettethed på omgivelserne og sig selv) og være nysgerrig. Den positive holdning vil generere en handlingsrettethed.

- I undersøgelsen pegede flere forhold på, at eleverne selv kunne ønske sig en mere positiv holdning overfor skolen og fagene. Det så ud til at de snare tilpassede sig skoleinstitutionen igennem deres skoleforløb frem for at få en mere positiv holdning.
- Lektiearbejdet er præget af pligt og ikke af nysgerrighed. I sjældne tilfælde arbejder eleverne med noget, der ligger i forlængelse af lektien evt. på nettet eller ved at læse forud. Men almindeligvis laver eleverne nøjagtigt, højest, det de har for i lektier.
- Eleverne opsøger ikke noget der kan vække deres nysgerrighed. Som undersøgelsen analyserer det, er elevernes holdning til lektiearbejdet sammenligneligt med en lønarbejderopfattelse, som siger at man gør det man har pligt til og intet andet.
- Eleverne tillægger deres egen muligheder for at handle i undervisningen som drivkraft for lektiearbejdet. Det kan tolkes som en interesse for at udvikle kompetencer på dette niveau.

### *2. Metodisk-teknisk niveau*

Det andet niveau er udtryk for at den lærende bevidst skal arbejde med læringstekniske metoder.

- I undersøgelsens kvantitative del udtrykte flertallet af elever at de var tilfredse med vejledningen i lektiearbejdet, men der var

også en stor gruppe elever der oplevede at de ikke havde fået en ordentlig vejledning

- I skoledagbøgerne beskriver eleverne forskellige strategier for at nå at orientere sig i flest mulige lektier. I arbejdet med at udvikle strategier kan der være tale om kompetencer, som udvikles i tilknytning til krydspresset og som kan være gavnlig ved tilspidsede situationer i fremtidige skolesituationer
- Nogle elever beskriver i dagbøgerne nogle forskellige metoder til at iscenesætte deres lektiearbejde, så de kan opleve det positivt. Enkelte elever beskriver nogle overvejelser over forskellige læsetekniske studiemetoder.

### 3. Meta-niveauet

Det tredje niveau er udtryk for at den lærende skal reflektere over læringsprocessen, arbejde med rollen som lærende og arbejde for at skabe sammenhæng mellem forskellige læringsrum. Metaniveauet kræver at den lærende får erfaringer med forskellige læringsformer som grundlag for individets bevidsthed om egen lærings- og tænkestil. Metaniveauet omfatter at eleverne bedre bliver i stand til at tøjle deres angst for ukendte områder (ændring af kognitive skemaer).

- Ved læsning af dagbøgerne får man et indtryk af, at eleverne igennem deres skoleforløb bedre bliver i stand til at tøjle deres angst for noget ukendt. Eleverne har igennem deres skoleforløb erfaringer for at de »overlever« og at de kan anvende forskellige strategier. Det kan læses i 3.g'ernes dagbøger at der er sket en tilpasning og erfaringsdannelser der tilsyneladende modvirker de råb om hjælp og følelse af afmagt, som kan læses i 1.g'ernes dagbøger
- Det er et massivt ønske hos eleverne at lektieformerne varierer mere, fordi de oplever arbejdet som meget rutinepræget. Dette ønske kan tolkes som et ønske om at forjage kedsomheden og åbne op for kreativiteten.

Forsigtigt vil jeg konkludere, at meget i undersøgelsen tyder på at der generelt set ikke sker nogen større kompetenceudvikling gennem lektiearbejdet. Den væsentligste begrundelse er, at holdningen hos eleverne overfor skolen og fagene kunne være betragtelig større, at en



meget stor gruppe mangler metodiske færdigheder og at refleksionen over læreproces og rolle ikke er fremherskende.

Ud fra materialets art er det ikke muligt at udsige noget om hvilken kompetenceudvikling de enkelte elevtyper har foretaget. Men på baggrund af komponenterne i kompetencebegrebet og deres placering i niveauer kan man vurdere elevtyperne. Hvis niveauinddelingen følges, kan følgende skema illustrere sammenhængen mellem kompetenceniveauer og elevtyper:

Fig. 30. Elevtyper og kompetenceniveau

Elevtyper	Kompetenceniveau		
	Holdning	Metodisk	Meta
Nederlagsorienterede	+/-	-	-
Kundskabsorienterede	+	+	+
Resultatsorienterede	+	+	+/-
Socialitetsorienterede	+/-	-	-

Den nederlagsorienterede lektieadfærd er både præget af positive og negative holdninger til skolen og fagene. Holdningen er afhængig af feedback fra omgivelserne, fortrinsvis lærerne. Elever med denne lektieadfærd mangler metoder og teknik til at systematisere og give overblik over arbejdet. Desuden er den nederlagsorienterede lektieadfærd præget af at være i »følelsernes vold«, har vanskeligheder ved at kunne dæmme op for angsten.

Den kundskabsorienterede lektieadfærd er præget af en positiv holdning til skolen og fagene – eleverne er interesserede. Denne elevtype har udviklet metoder og teknikker til at arbejde med lektierne. Den kundskabsorienterede lektieadfærd er funktionel og refleksiv.

Den resultatsorienterede lektieadfærd er præget af at være positiv over for skolen og fagene, vel at mærke hvis lektiearbejdet giver et resultat. Engagementet i fagene er stort – derfor er denne elevtype overvejende positiv.

Den socialitetsorienterede lektieadfærd er præget af at være rela-

tionsorienteret og tillægge handlinger i forhold til andre stor værdi. Derfor er engagementet i lektiearbejdet afhængig af om det indgår i en kontekst, hvor handlingerne også er rettet mod klassekammerater. Holdningerne til skolen og fagene er afhængig af, om det sociale element bliver tilgodeset i undervisningsformen og i undervisningens organisation.

### **B. Hvordan kan undervisningen anvende elevernes lektiearbejde, så der i højere grad sker en kompetenceudvikling?**

Spørgsmålet rejser nogle nye spørgsmål som først må besvares.

Det første er: Hvordan ændrer man en stor gruppe elevers holdning til skolen og fagene, så holdningen bliver mere positiv?

Udgangspunktet for at stille spørgsmålet er at holdningen er grundlaget for en kompetenceudvikling. Hvordan ændrer man mange elevers holdning fra at være domineret af pligt, samvittighed, ked-somhed og frustration til at lektiearbejdet bliver styret af nysgerrighed, engagement og kreativitet? Hvordan får man mange elever til at gå fra at opleve lektiearbejdet som lønarbejderlivsformens skarpe skel mellem arbejde og fritid til at opfatte lektiearbejdet som en mulighed for at udvikle sig personligt og fagligt igennem et aktivt vidensproducerende arbejde?

For at udviklingen skal gå i den rigtige retning må man i gymnasiet være opmærksom på 1) elevernes opfattelse af skolekonteksten, 2) vejledning som tager højde for forskellige elevtypers skole- og lektieadfærd og 3) anvende lektieformer som i et progressivt forløb udvikler elevernes læringskompetencer, herunder evnen til i større grad selvstændigt at opstille og løse problemer.

De tre opmærksomhedsfelter kan begrundes således:

1. Lektiearbejdet opleves af mange elever som et individuelt problem og de oplever hvis de har svært ved det – at de har indlæringsvanskeligheder. Man kan diskursivt sige at skolen har et undervisningsproblem, når eleverne ikke kan leve op til de krav om engagement som skolen stiller. Sagt mere principielt drejer det sig om at elevernes egne forståelser af skolekonteksten stemmer overens med den diskursive forståelse der forventes i den institutionelle sammenhæng.<sup>16</sup> Mangler den konsonans, vanskeliggøres elevernes udnyttelse af deres strukturerende

ressourcer, heriblandt at kunne tillægge lektiearbejdet en betydning. Undersøgelsen viser at skolens kontekstualisering ikke altid er gennemsigtig og tilgængelig og at mange elever ønsker at der skal ske en tydeliggørelse af institutionens diskurs. Det indebærer at *kravene til lektiearbejdet bliver tydeliggjort, at lektierne bliver koordineret i institutionen, at eleverne ved hvad lektierne skal anvendes til og at de bliver anvendt til det der var planlagt.*

2. Desuden kræver det en *vejledning og samtale om arbejdsmetoder med lektier og læringsprocesser bliver relateret til lektiearbejdet.* Det kan eksemplificeres med en række spørgsmål som: Hvad vil eleven forstå når lektien består af at læse et antal sider i en lærebog? Skal siderne læses igennem? Skal siderne læses med henblik på at kunne forstå et problem? Skal siderne læses med henblik på at kunne løse en opgave, at kunne opstille et problem osv.? Eleven er overladt til selv at tillægge handlingen en betydning, eleven står på sin vis nøgen overfor opgaven.<sup>17</sup> Noget af forklaringen i elevernes lektieadfærd kan være at opgaven ikke er tydelig relevant for dem. Relevans (at kunne se forgrunden) er et væsentligt element for at eleven kan anvende sine strukturerende ressourcer.
3. *Lektierne skal væk fra deres rutinepræg da rutineprægede arbejdsprocesser modarbejder elevernes bevidste læreprocesser og – kompetencer og de skal motivere til handling, problemløsning og selvstændighed. De skal indgå i sociale relationer for både at tilgodese elevernes sociale referencer i arbejdet og fordi læringsprocesser knyttet til sociale relationer kan udvikle en række væsentlige kompetence*

Det følgende er et forsøg på at relatere lektieformerne til forskellige arbejdsformer, hvor mål/midler samt progression er i fokus.

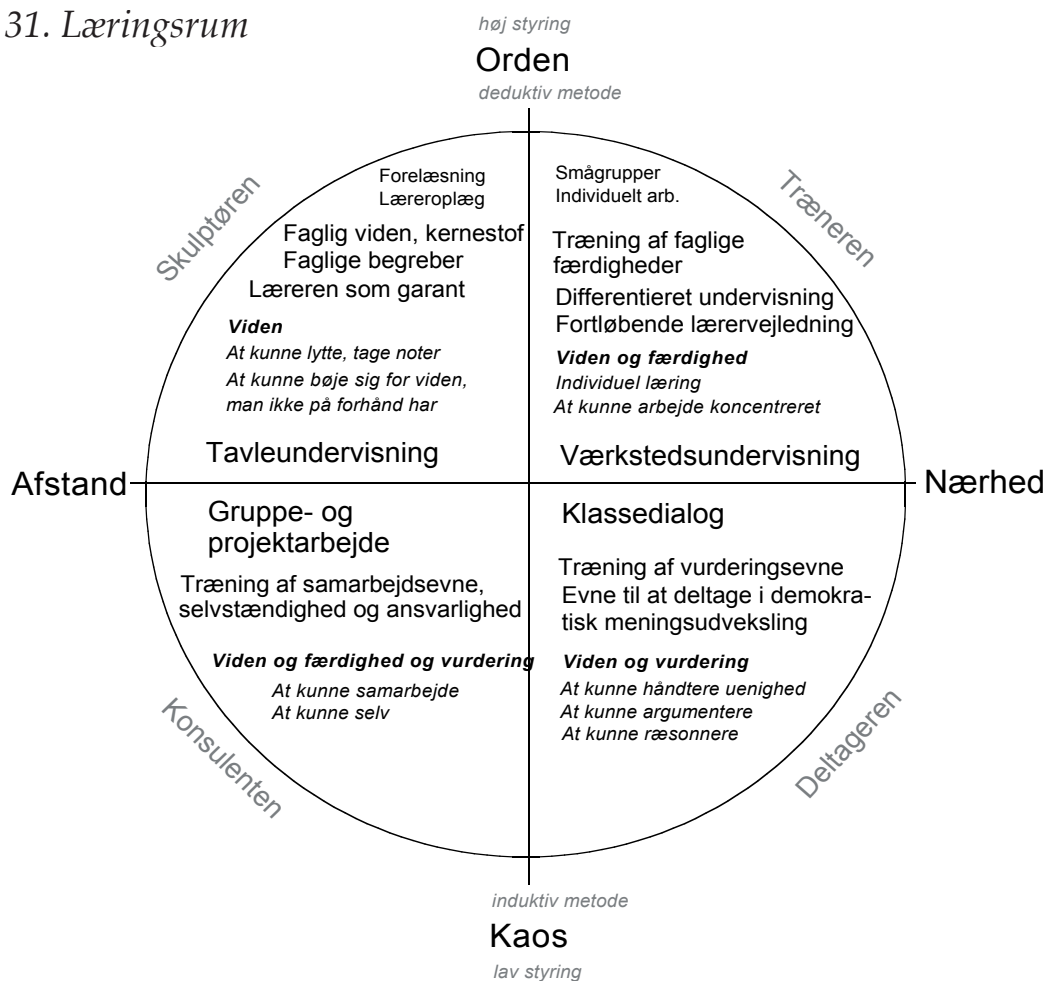


# Arbejdsformer og lektietyper

## Lektier og læringsrum

Det næste er et forsøg på at undersøge om lektiearbejdet kan sættes ind i en forståelig ramme, der kan anskueliggøre hvordan lektiearbejdet kan anvendes systematisk, så det bliver kompetenceudviklende. Den første figur er den »ruminddeling« som bl.a. Beck<sup>18</sup> anvender.

Fig. 31. Læringsrum



I klasseundervisningen (tavleundervisningen og klassedialogen) trænes en faglig viden, begreber i kernestoffet, at kunne vurdere og en evne til at kunne argumentere. Læreren er garant for at resultatet af løsningen på opgaven er rigtig, og det klare mål i denne undervisningsform er at eleverne får faglige kvalifikationer, udvikler samarbejdsevner og meningskompetence. I dette læringsrum er grundlaget for læreprocessen og kompetenceudviklingen at eleven bl.a. kan bøje sig for ny viden, hvilket kræver en udadrettet åbenhed, opmærksomhed, nysgerrighed og ønske om at mestre. De komponenter i læringskompetencen, der først og fremmest er i spil her er den perceptuelle og motivationelle komponent men også den emotionelle komponent (holdningsniveauet).

Elevernes holdning til klasse- og tavleundervisningen er ambivalent. Man kan betragte elevernes ambivalens ud fra tre perspektiver. Den første er at de elever der i deres arbejdsform er prægede af at opfatte skolevirksomheden med lav interesse og har ønsker om lave krav, og desuden har et lavt engagement, vil foretrække en opgave og en tydelig feedback fra læreren. Ønsket om en tydelig feedback fra læreren skyldes et ønske om at kunne få et svar på om resultatet af handlinger lever op til kravene, og om eleven har gjort det der kunne forlanges. Undervisningsformen understøtter i dette perspektiv en »lønarbejderopfattelse«. I det andet perspektiv er klasseundervisningen krævende for elevtyper som er præget af den nederlagsorienterede og socialitetsorienterede adfærd. Elever der er præget af de to typer adfærd vil – på hver sin måde – ikke i tilstrækkelig grad have udviklet de læringskompetencer, der er grundlaget for en optimal udvikling. I det tredje perspektiv er det i dette læringsrum at eleverne kan komme til orde og prøve sig selv af.

I værkstedsundervisningen sker der en træning af faglige færdigheder og undervisningen er individuel og differentieret. I dette læringsrum kræves at eleverne kan se betydningen af arbejdet og at de kan arbejde koncentreret. Her er yderligere de metodiske – tekniske kompetencer i spil. Elever, som er præget af en socialitetsorienteret lektieadfærd, vil næppe være tiltrukket af dette læringsrum, hvorimod elever med en resultatorienteret lektieadfærd vil have det modsat. Læringsrummet kræver af træneren at der sker en eksplicit vejledning.

Man kan betragte gruppe- og projektarbejde ud fra to perspektiver: I et kompetenceperspektiv og i et differentieringsperspektiv.

I et kompetenceperspektiv kan man sige at i gruppe- og projektarbejde sker der en træning af samarbejdsevne, selvstændighed og ansvarlighed. I dette læringsrum er yderligere flere kompetencer på spil; det drejer sig om handlingskomponenten, den meta-kognitive komponent og en kompetence til transfer mellem forskellige læringsrum. I forhold til et mål som at opnå studiekompetence gennem gymnasieuddannelsen er dette læringsrum det mest udviklede. Som det er nævnt tidligere, er dette læringsrum motiverende for elevernes lektiearbejde, ansvarligheden er normativt adfærdsregulerende.

I et differentieringsperspektiv kan man betragte problematikken ud fra elevtypernes adfærd. Den socialitetsorienterede adfærd vil markant være tiltrukket af gruppe- og projektarbejdet; det vil danne mening for elevtypen, holdningen vil være positiv og arbejdet vil opfordre til handling og refleksion. For elever med nederlagsorienterede adfærd vil gruppearbejdsformen mindske risikoen for at bliver konfronteret med sværheden og kunne følge sin egen læringsrytme. Den affektive prægning vil blive mindre i læringsprocessen, og eleverne med denne adfærd vil kunne have sin opmærksomhed rettet mere mod de kognitive processer. Der vil være en chance for en forøget kompetenceudvikling, idet holdnings- og handlingskomponenterne vil få større udfoldelsesmuligheder. Elevtyper der er præget af den kundskabsorienterede adfærd vil koncentreret kunne udfolde den meta-kognitive komponent. Denne elevtype befinder sig som nævnt godt i skolen og dermed også i forskellige læringsrum, så dette læringsrum er ikke specielt tiltrækkende for denne elevtype. Hos elevtyper med den resultatsorienterede adfærd er holdningen til læringsrummet afhængig af hvorvidt arbejdet giver resultat. Hvis fx de andre gruppemedlemmer ikke er ansvarlige overfor gruppearbejdet eller hvis gruppearbejdet ikke bliver anvendt i undervisningen, opstår der især hos denne elevtype frustrationer, som vil være en barriere for udvikling af kompetencer.

For alle elevtyper er der i dette læringsrum mulighed for at udvikle »selvledelseskompetence«, som er væsentlig for elevernes skolearbejde. Begrebet skal forstås som et begreb for selvorganiseret tænkning og handling, og selvorganiseret læring. Hertil kommer at begrebet omfatter »besiddelse af ambitionen og motivationen

til at udvikle sig selv og sine interesser« og »hvad man ved man er i stand til at gøre, hvad man ønsker og hvad man tør gøre«. <sup>19</sup> Selvledelseskompetencen er derfor forståeligt nok væsentlig at udvikle i tilknytning til elevernes skolevirksomhed og hermed lektiearbejde.

## Mål, midler og lektieformer

En anden og mere enkel figur er følgende matrix over mål og midler. Udgangspunktet for matrixen er at der i undervisningen kan være forskellige lektieformer, som skal ses ud fra forskellige dimensioner. I den ene dimension er midlet (arbejdsformen) kendt eller ukendt, og i den anden dimension er målet kendt eller ukendt.

Fig. 32. Mål og midler

ARBEJDSFORM	MÅL	
	KENDT	UKENDT
KENDT	OPGAVE	FORSØG
UKENDT	PROBLEM	KAOS LIV LEG

*Opgave:* Her er målet kendt og arbejdsformen kendt. Eksempler på lektietyper kan være grammatikalske udfyldningsopgaver, løsning af matematikligninger, referat af en tekst, redegøre for en avisartikel, finde en hjemmeside på nettet og redegøre for indholdet. I tavleundervisningen er lærerens mål og midler kendte og læreren stiller eleverne opgaver. Lektiearbejdet vil typisk være opgaver, som gennemgås i tavleundervisningen.

*Problem:* Her er målet kendt og arbejdsformen ukendt. Eksempler på lektietyper kan være f.eks. være en tekst der opstiller et problem og eleverne skal finde et middel til at løse problemet. Det kan være et matematisk problem eller et samfundsmæssigt problem. Det



matematiske middel kan være at regne på problemet eller angive løsningen ved en geometrisk figur. Det samfundsmæssige middel kan være at opstille en teoretisk model for at illustrere løsningen. Der kan også være et sprogligt problem eller et miljø-/biologisk problem.

*Forsøg:* Her er målet ukendt og arbejdsformen kendt. Eksempler på lektietyper kan være et interview med forældre/bedsteforældre/søskende/klassekammerater/sportsvenner osv. Vurderinger af en videoudsendelse, en hjemmeside på Internettet.

*Kaos, liv, leg:* Her er målet ukendt og arbejdsformen ukendt. Eksempler på lektietyper kan være et fælles tema eller som eleverne arbejder med på selvvalgte måder. Det kan være »integration i Danmark«, »magt«, »mad« osv. Her hører arbejdet med case til; problemstillinger eller indfaldsvinkler er ikke angivet på forhånd og eleverne skal evt. finde yderligere informationer for at kunne løse casen. Eleverne kan bl.a. søge oplysninger, bilag, statistikker og lign. på nettet eller i digitale opslagsværker eller på cd. rom.

Den elev, der er præget af en lav interesse og møder høje krav (den nederlagsorienterede elevadfærd) vil med sin ydrestyrede arbejdsform være tiltrukket af en opgave og et forsøg, hvor midlet er kendt, men målet måske er knap så kendt. Forklaringen kan være at midlet, arbejdsgangen, giver den tryghed, som er væsentlig for at elevens kognitive faktorer ikke bliver besat af de affektive faktorer. En anden elevtype har en et højt engagement men møder for lave krav (den resultatsorienterede elevadfærd). De er tiltrukket af den selvstændighed, der ligger i at løse et problem, hvor de selvstændigt kan stille krav som er i overensstemmelse med deres engagement. Problemløsende arbejdsformer, hvor målet er kendt – evt. et projekt – men hvor midlet er ukendt tiltrækker dem. Eleven som søger udfordringen, og som har en stor interesse og ønsker høje krav i lektiearbejdet, har det som Beyer<sup>20</sup> kalder for en »autonom læringsstil«. Den er kendetegnet ved at benytte selvstændige metoder. De går deres egne veje uden at benytte sædvanlige regler og standardmetoder (den kundskabsorienterede elevadfærd).

På det deskriptive niveau er der for så vidt tale om en progression fra det styrede, deduktive til det ikke-styrede, induktive. Da rummet for »kaos og leg« er kendetegnende for det selvstændige, kreative og problemopstillende og problemløsende arbejde er det det rum, som igennem de tre gymnasieår i en progression skal gøre gymnasieeleverne til studerende. Derfor skal der, under hensyntagen til de forskellige elevtyper, ske en øget vægtning af dette rum i lektiearbejdet.

Konkluderende vil jeg anføre at det ikke min opfattelse at kravene til lektiearbejdet skal afskaffes, men det er min opfattelse at kravene skal reformuleres så de i større grad kan være kompetenceudviklende.

## Noter

1. Af pladsmæssige hensyn er undersøgelsens metode og design ikke medtaget i dette hæfte. Interesserede læsere kan få yderligere informationer ved henvendelse til forfatteren: flemming.olsen@dig.sdu.dk
2. Århusundersøgelsen opdeler eleverne i 5 typer:
  - De »stærke« elever
  - De lektietyngede elever
  - Kritiske og utilpassede elever
  - Sociale og udadvendte elever
  - Selektive elever.
3. Derfor er der i skemaet over elevtyper anført et tal i kolonnen for levernes oplevelse af lektiearbejdet. Tallet anfører hvor mange gange udtrykket forekom i den elevs dagbog som dannede grundlag for typologiseringen.
4. Resultat dækker over udtryk som 'høste frugten', 'sælge varen', 'ikke råd til', 'godt at jeg havde læst', 'ikke være værd'.
5. I ÅU laver flere elever lektier i længere tid: 37% lavede lektier i ½ - 1 time, 35% lavede lektier i 1-2 timer. ÅU, 98 s. 34.
6. ÅU 98, s 12.
7. Fordelt på karaktergennemsnit var det kun 50% af de elever med lave eller middelkarakter der mente at læreren kan forlange at man har læst lektier. For de elever, der havde høje karakter, gjorde det sig gældende for 83%.

8. Säljö anvender begrebet 'strukturerende ressourcer' med henvisning til Lave & Wenger. Begrebet er hos disse endnu ikke udviklet så det er operationelt ved en mikroanalyse af elevers måde at handle på i komplekse sammenhænge. Jeg forsøger her at anvende det i forbindelse med analysen af elevers handlemåder i krydspresset, vel vidende at det fortsat mangler en detaljeringsgrad og eksplicitering for at være en tilstrækkelig tilbundsående analyseenhed. Dog finder jeg det anvendeligt fordi den implicitte forståelse der ligger i begrebet kan rette blikket mod, at det er processer i handlingerne der er afgørende for elevernes handlinger og ikke tekniske fif der kan »løse« elevers komplekse konflikter.
9. 98, s. 10.
10. Eleverne havde mulighed for at vælge flere muligheder – derfor er procenten over 100.
11. Eleverne har haft 3 svarmuligheder.
12. Det skal understreges at resultatet skal tages med al mulig forbehold, da det statistiske materiale er meget beskedent. Men konklusionen er parallel med en række resultater fra undersøgelser fra Socialforskningsinstituttet.
13. Der bliver her ikke nogen diskussion af kompetencebegrebet, da hensigten med rapporten ikke omfatter en sådan diskussion. Forståelsen af kompetencebegrebet er hentet fra Det Nationale Kompetenceregnskab af helt pragmatiske grunde.
14. Steen Høyrup, 2003, s. 3-4.
15. Ibid s. 3.
16. Efter Säljö s. 244.
17. Ibid, s. 158.
18. Beck m.v. II, s. 86.
19. Steen Høyrup s. 16.
20. Se Beyer s. 134.

## Litteraturliste

- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*, Gymnasiepædagogik nr. 31, DIG.
- Beyer, Karin (1992): *Det er ikke tænkning det hele*, i: Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé, Gyldendal.
- Høyrup, Steen (2003): *Læringskompetence*, i: Nøglekompetencer – forskerbi-

drag til Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet.

Kvale, Steinar (1998): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, Aksel & Lise Hansen (1996, 1998, 2001): *Ungdomskultur/skolekultur*, Århus Amt.

Säljö, Roger (2003): *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*, Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet (2004): *Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (Gymnasieloven)*.