The background of the cover is a blurred photograph of a person, likely a student, sitting and reading a book. The person is wearing a dark cap and a light-colored shirt. The overall tone is warm and focused on the act of learning.

Flemming B. Olsen

**Lektielæsningens
betydning for
gymnasieelevers
læreprocesser**

Flemming B. Olsen

Lektuelæsningens betydning for gymnasieelevers læreprocesser

Ph.D.-afhandling

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet, Odense

Februar 2010

Vejledere:

Lektor Steen Beck (hovedvejleder)

Professor Katrin Hjort (bivejleder)

Indhold

| | |
|--|-----------|
| Forord | 6 |
| Kapitel 1: Indledning | 7 |
| 1.1 Projektets empiriske grundlag og forskningsspørgsmålet | 7 |
| 1.2 Begrundelse i skoleudvikling | 11 |
| 1.2.1 Kompetencediskursen og fagligheden | 11 |
| 1.3 Forskningsmæssig begrundelse | 12 |
| 1.3.1 Interessen for lærebøger set i lyset af lektiearbejdet | 12 |
| 1.3.2 Interessen for lektie- og lærebogsforskning hos bevilgende myndigheder | 12 |
| 1.3.3 Historisk begrundelse for interessen hos bevilgende myndigheder | 13 |
| 1.4 Egen praksisbegrundelse | 14 |
| 1.4.1 Egen praksisanvendelse af lærebogen | 14 |
| 1.4.2 Dilemmaer i anvendelsen af lærebogen | 15 |
| 1.4.3 Delkonklusion | 16 |
| 1.5. Afhandlingens opbygning | 16 |
| 1.5.1 Institutions – og læringsteori (kapitel 2 og 3) | 16 |
| 1.5.2 Forskningsmetodik (kapitel 4) | 17 |
| 1.5.3 Elevperspektiver på lektier, arbejdsformer og lærebogen (kapitel 5 og 6) | 17 |
| 1.5.4 Konklusion og perspektivering (kapitel 7 og 8) | 17 |
| Kapitel 2: Et sociokulturelt perspektiv på skolen og lærebogen | 18 |
| 2.1 Skolen som institution | 18 |
| 2.2 Teorier om institution | 19 |
| 2.2.1 Dewey, Säljö og Giddens | 20 |
| 2.2.2 Skolen som socialisationsfelt | 20 |
| 2.2.3 Diskussion af skolen som primært eller sekundært socialisationsfelt | 21 |
| 2.2.4 Skolens reproduktive og socialiserende funktion | 22 |
| 2.2.5 Ramme og socialt møde | 23 |
| 2.2.6 Vanedannelse og typologisering som institutionsproces | 24 |
| 2.2.7 Opsamling | 28 |
| Kapitel 3: Et sociokulturelt perspektiv på læring | 30 |
| 3.1 teoretiske valg | 30 |
| 3.2 Tre læringsopfattelser | 31 |
| 3.2.1 Lave og Wengers teori om praksisfællesskab | 33 |
| 3.2.2 Situeret læring | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 Kontekstbegrebet | 37 |
| 3.4 Artefaktbegrebet | 39 |
| 3.4.1 Reificering | 42 |
| 3.4.2 Internalisering | 43 |
| 3.5 Artefakter som strukturerende ressourcer | 45 |
| 3.5.1 Giddens` magtperspektiv | 45 |
| 3.5.2 Laves transferperspektiv | 46 |
| 3.5.2 Wyndhamn og Säljö reproduktionsperspektiv | 47 |
| 3.5.3 Og andre forskningsperspektiver | 49 |
| 3.6 Zonen for nærmeste udvikling | 49 |
| 3.6.1 Sammenfatning | 51 |
| 3.7 Sammenfatning af teoretisk ramme for analyserne | 52 |
| Kapitel 4: Forskningsmetodik | 54 |
| 4.1 Indledning | 54 |
| 4.2 Fænomenografisk forskning | 54 |
| 4.3 Fænomenografi eller fænomenologi | 56 |
| 4.3.1 Säljö versus Marton | 57 |
| 4.3.2 Sprog vs. begreb | 58 |
| 4.3.3 Begreb og erfaring | 59 |
| 4.3.4 En hermeneutisk argumentation | 60 |
| 4.3.5 Metodologiske overvejelser over egen forskningspraksis | 61 |
| 4.4 Empiri og dataindsamling | 63 |
| 4.4.1 Oversigt over empirien | 63 |
| 4.4.2 Overvejelser over dataindsamling | 65 |
| Kapitel 5: Lektier | 73 |
| 5.1 Definition af lektier | 73 |
| 5.2 Lektieforskningen | 74 |
| 5.2.1 Kvantitativt orienteret forskning | 74 |
| 5.2.2 Læringsprocesorienteret forskning | 76 |
| 5.2.3 Opsamling | 79 |
| 5.3 Lærings- og vidensformer | 80 |
| 5.4 Model over lektiestrategier | 83 |
| 5.5 Elevperspektiver på lektier og arbejdsformer | 84 |
| 5.5.1 Lektie som genstandsfelt for analysen | 85 |
| 5.5.2 Lektiestrategier | 91 |
| 5.5.3 Delkonklusion | 116 |
| 5.5.4 Lektiearbejde og lærerens handlinger | 118 |
| 5.5.5 Krav fra læreren | 118 |
| 5.5.6 Pligt og dårlig samvittighed | 122 |
| 5.5.7 Undervisningskonteksten og lektiens anvendelse | 124 |

| | |
|---|------------|
| 5.6 Arbejdsformer og lektier | 125 |
| 5.6.1 Idealtypiske arbejdsformer og lektier | 126 |
| 5.7 Aktivitetsformer, der begrænser eleveres aktivitet | 128 |
| 5.7.1 Klasseundervisning som kontekst | 128 |
| 5.7.2 Dialogformen som kontekst | 129 |
| 5.7.3 Den svære tekst set i relation til arbejdsformen | 130 |
| 5.7.4 Selvstændige arbejdsformer som kontekst | 131 |
| 5.7.5 Elevaktiviteten i 1.g og 3.g | 134 |
| 5.8 Aktivitetsformer, der fremmer eleveres aktivitet | 134 |
| 5.8.1 Klasseundervisning som kontekst | 134 |
| 5.8.2 Gruppearbejde som kontekst | 136 |
| 5.8.3 Opsamling | 143 |
| 5.8.4 Forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden | 146 |
| 5.8.5 Institutionsperspektivet som konklusion | 152 |
| 5.9 Forskellige strategier og positioner i elevernes lektielæsning | 153 |
| 5.9.1 Diskussion af læringsstile og læringsstilsbegrebet | 153 |
| 5.9.2 Lektiepositioner | 155 |
| 5.10 Konklusion | 162 |
| Kapitel 6: Lærebogen | 165 |
| 6.1 Diskussion af læremiddelbegrebet | 165 |
| 6.1.1 Det mangefacetterede læremiddelbegreb | 165 |
| 6.1.2 Inddelinger af lærebogsforskningen | 166 |
| 6.1.3 Didaktisk orienterede inddelinger | 167 |
| 6.1.4 Pædagogiske tekster og en diskussion af definition | 167 |
| 6.1.5 Lærebogen i skolekonteksten | 169 |
| 6.1.6 Lærebøgers styrende funktion i undervisningen | 171 |
| 6.1.7 Lærebogen som en strukturerende ressource | 173 |
| 6.2 Artificielle niveauer | 174 |
| 6.2.1 Diskussion af lærebogens stilladserende funktion | 176 |
| 6.3 Elevperspektiver på lærebogen og vidensformer | 178 |
| 6.3.1 Lærebogens styrende funktion | 179 |
| 6.3.2 Arbejdsspørgsmål | 182 |
| 6.3.3 Opsummering | 185 |
| 6.3.4 Elevers oplevelse af lærebogens tekst i et vidensformsperspektiv | 186 |
| 6.3.5 Opsummering | 187 |
| 6.3.6 Elevers oplevelse af lærebogens stof i et vidensformsperspektiv | 188 |
| 6.3.7 Elevers oplevelse af lærebogens design i et vidensformsperspektiv | 196 |
| 6.3.8 Elevers oplevelse af lærebogens alder i et vidensformsperspektiv | 199 |
| 6.4 Konklusion | 201 |

| | |
|--|------------|
| Kapitel 7: Konklusion og perspektivering | 202 |
| 7.1 Projektets teoretiske ramme | 202 |
| 7.2 Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning? | 203 |
| 7.3 På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet? | 203 |
| 7.4 Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere? | 205 |
| 7.5 Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning? | 206 |
| 7.8 Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning? | 206 |
| Kapitel 8: Nye forskningsfelter og anbefalinger | 209 |
| 8.1 Samlet oversigt over forskningsspørgsmål, svar og anbefalinger | 210 |
| Litteraturliste | 212 |
| Dansk resumé | 228 |
| Forskningsspørgsmål | 228 |
| Projektets overordnede antagelser | 228 |
| Projektets teoretiske grundlag | 229 |
| Projektets metode og empiri | 229 |
| Projektets resultater | 229 |
| English Summary | 232 |
| Research Questions | 232 |
| Principal Assumptions | 232 |
| Theoretical Basis | 233 |
| Methodology and Empirical Data | 233 |
| Results | 234 |
| Bilag | 236 |

Forord

Efter flere års arbejde i gymnasieskolen blev jeg i 2003 tilknyttet daværende Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet (DIG). DIG indgik i nuværende Institut for Pædagogik og Religionsstudier (IFPR). Fra 2005 har jeg været ph.d.-studerende ved IFPR. IFPR har i hele perioden været inspirerende og imødekommende. Det gælder forskningsmedarbejderne og institutleder Anne Jensen og det gælder instituttets sekretariat, som altid med udstrakt service har hjulpet med administrative opgaver, og det gælder uddannelseschef Erik Damberg, som har været min altid tålmodige mentor og vejleder på udviklingsprojekterne. Desuden skal jeg takke tidligere institutleder på IFPR, Finn Hauberg Mortensen, som gav mig mulighed for at være tilknyttet instituttet som gæsteforsker og ansatte mig i et ph.d.-stipendiat. Jeg vil takke min første ph.d.-vejleder, Jens Dolin, for tålmodig og pædagogisk hjælp. Og jeg vil takke mine sidste vejledere Steen Beck og Katrin Hjort for stor tålmodighed og stor faglig og formidlingsmæssig inspiration.

Jeg vil takke min forlægger og ven Henning Lund for sit arbejde som supervisor for formidlingen af projektet og uddannelseschef Erik Damberg for grundig korrekturlæsning. Uden deres meget store hjælp ville afhandlingen ikke have haft den form, den har fået.

Sidst men ikke mindst vil jeg takke min familie. Mine to døtre Emilie Bjerre og Laura Louise Heinsen har samtidig med min egen studieperiode studeret på henholdsvis RUC og KU, og jeg har haft stor glæde ved og inspiration af at diskutere faglige og studiemæssige spørgsmål. Og min kone Jette Heinsen skal også have en stor tak for tålmodigt at have levet sammen med en mand, der i perioder har fokuseret på sin forskning i stedet for på det fælles.

Indledning

Dette projekt handler om gymnasieelevers lektiearbejde. Lektier er en del af det at gå i skole, det var det for tidligere generationer og det er det for eleverne i dag. I min egen praksis som lærer har jeg givet lektier for med blandede resultater. Jeg har kunnet konstatere, at der ikke altid var sammenhæng mellem elevernes eksamensresultater og den tid de havde anvendt til lektiearbejdet; flittige elever fik ikke altid bedre eksamensresultat. Den manglende overensstemmelse mellem elevernes indsats og resultater fik mig til at spørge: Hvad ved vi egentlig om lektiers effekt? Svaret var, at vi ikke vidste noget. I Danmark og i det øvrige Norden havde vi ikke nogen videnskabelige undersøgelser af lektiers effekt eller af hvordan lektiearbejdet påvirker elevernes læreprocesser.

1.1 Projektets empiriske grundlag og forskningsspørgsmålet

Med dette spørgsmål som udgangspunkt undersøgte jeg i mit første udviklingsprojekt¹, som jeg herefter kalder for Lektieundersøgelsen, sammenhænge mellem gymnasieelevers studiekompetence og deres lektiearbejde. Min ene konklusion var, at man ikke kunne konstatere at eleverne udviklede studiekompetence gennem lektiearbejdet. En anden konklusion var, at eleverne lavede lektier motiveret af pligt og dårlig samvittighed. En tredje konklusion var, at eleverne ønskede at lektierne var mere varierede. Metodisk anvendte jeg empiri fra elevernes skoledagbøger og en surveyundersøgelse.

Lærebogen var og er central for lektiearbejdet. Derfor spurgte jeg: Hvilke erfaringer har eleverne med at anvende lærebogen i lektiearbejdet? Har elevernes oplevelse af lektiearbejdet en sammenhæng med lærebogen? Jeg undersøgte i det andet udviklingsprojekt², som jeg herefter kalder for Læremiddelundersøgelsen, hvordan eleverne oplevede at arbejde med lærebogen som læremiddel. En konklusion var, at eleverne oplevede lærebogen som en tryghed for den faglige diskurs og de faglige krav læreren stillede til dem. En anden konklusion var, at arbejdet med lærebogen var for lidt varieret, og at lektiearbejdet derfor blev kedeligt. Metodisk anvendte jeg empiri fra fokusgrupeinterviews med elever og observationer.

1 I rapporten *Har du lavet dine lektier i dag?* (Olsen 2004).

2 I rapporten *Læremiddelevaluering* (Olsen 2005).

Igennem mit arbejde med de to projekter undrede det mig, at lærerne fortsatte med at give lektier for på den samme måde som hidtil, selv om arbejdsformerne i undervisningen var blevet ændret; arbejdsformerne var blevet eksperimenterende og varierede. Der var tilsyneladende ikke overensstemmelse mellem lærernes didaktiske forståelse af undervisningens arbejdsformer og den didaktiske forståelse af lektiernes form og anvendelse. Uoverensstemmelsen i den didaktiske tænkning inspirerede mig til et spørgsmål om, hvordan undervisningens arbejdsformer påvirker elevernes lektielæsning: Var der nogle arbejdsformer der havde en mere positiv påvirkning på elevernes lektielæsning end andre? Disse spørgsmål blev udgangspunktet for min tredje undersøgelse, som jeg herefter vil kalde for Læringsundersøgelsen³.

De tre undersøgelser, som er det empiriske grundlag for mit ph.-d projekt, er:

1. Udviklingsprojekt 1 (2004): Lektieundersøgelsen
Empiri⁴: Surveyundersøgelse, skoledagbøger
2. Udviklingsprojekt 2 (2005): Læremiddelundersøgelsen
Empiri: Fokusgruppeinterviews med elever, interviews med lærere, logbøger fra lærere og klasserumsobservationer
3. Læringsundersøgelsen (2006)
Empiri: re-interviews med elever, som skrev skoledagbog 2½ år tidligere.

Jeg har med undersøgelserne problemformuleret tre dele af lektiespørgsmålet: Formuleringer om lektierne og læreprocesser, formuleringer om lektierne og lærebøgerne og formuleringer om lektierne og arbejdsformer. Jeg kan se en indre logik imellem relationerne mellem lektier, lærebogen og arbejdsformer, og logikken i relationerne bliver bekræftet når jeg spørger elever om lektierne. Deres svar er altid, at ”lektierne kommer an på...”. Eleverne anskuer lektiespørgsmålene i forhold til hvad der anvendes som redskab i lektiearbejdet og hvad lektiearbejdet skal anvendes til i undervisningen. Eleverne ser lektiespørgsmålet relationelt, og derfor er relationerne mellem lektier, lærebogen og arbejdsformer mit forskningsfelt i ph.d.-projektet

Mit overordnede forskningsspørgsmål er:

Hvordan kan elevens lektielæsning understøtte meningsorienterede læreprocesser?

Underspørgsmålene er:

- Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning?
- På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet?

³ Undersøgelsen er ikke afrapporteret.

⁴ Empirien gennemgås uddybende sidst i kapitel 4.

- Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere?
- Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning?
- Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning?

Min antagelse er, at når lærebogen anvendes på specifikke måder i undervisningens arbejdsformer, bestemmer denne anvendelse elevernes lektiearbejde. Og undervisningens arbejdsformer er samtidig bestemt af elevernes lektiearbejde med lærebogen. Lærebogen er en ressource, som har en strukturerende funktion i lektiearbejdet. Arbejdet med lærebogen i undervisningen klassificerer og kommunikerer en mening om, hvordan lektiearbejdet skal forstås. Antagelsen er, at samtidig med at arbejdsformerne klassificerer lektiearbejdet, klassificerer lektielæsningen også arbejdsformerne. Der er i den forstand tale om en sammenvævet proces, idet elevens oplevelse af lektielæsningen danner en psykologisk ramme for deres oplevelse af arbejdsformer, hvori læsningen af lærebøger indgår, ligesom arbejdet med lærebogen i undervisningen danner en psykologisk ramme for lektielæsningen. Det er vigtigt at undersøge denne sammenvævede proces, fordi man må forudsætte at de enkelte elementer i processen skal understøtte hinanden i elevernes læreproces. Og hvis ikke der er overensstemmelse mellem den didaktiske forståelse underviseren har af relationerne mellem lektierne, lærebogen og arbejdsformer kan man antage, at elevernes læreproces ikke understøttes optimalt.

Et helt centralt aspekt i elevens oplevelse af skolevirksomheden er om arbejdet i skolen er meningsfuldt. Projektet skelner mellem to former for viden; en reproduktionsorienteret vidensform og en meningsorienteret vidensform, med dertilhørende strategier. Når elevens vidensform er reproduktionsorienteret vil elever tilsvarende betjene sig af overfladestrategier i skolevirksomheden og ved en meningsorienteret vidensform vil elever betjene sig af dybdestrategier i skolevirksomheden. Elevens oplevelse af mening vil være grundlaget for de strategier, de anvender i lektiearbejdet med lærebogen og som betinger mulighederne for elevens læring. Analysen vil undersøge, hvilke aspekter i lektiearbejdet med lærebogen, der understøtter en reproduktionsorienteret vidensform og hvilke aspekter, der understøtter en meningsorienteret vidensform.

Opfattelsen i projektet er desuden den, at der med anvendelsen af redskaberne skabes en regelbundethed. Dermed opstår der set fra elevens perspektiv rutiner, vaner og forudsigelighed – anvendelsen af redskaberne institutionaliseres. Analysen vil undersøge, hvordan eleverne oplever en sådan institutionalisering af lektiearbejdet med lærebogen.

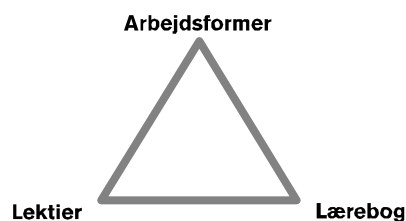
Der er antageligvis en sammenhæng mellem gymnasieelevernes oplevelser af lektier og deres erfaringer med skolen⁵. Hvis eleverne oplever lektierne som noget negativt, er deres erfaringer med faget og skolen måske også negativt og vice versa. Og med en

5 Se endvidere hos Warton 2001, Cooper 1989, Chen and Stevenson 1989.

negativ oplevelse af skolen bliver elevernes læring vanskeliggjort. Med en større viden om elevers oplevelse af lektiearbejdet får vi samtidig en større viden om et element der er væsentligt for elevernes læringsproces.

Det er *relationerne* lektiearbejde, lærebogen og arbejdsformer, der er projektets forskningsfelt, og ikke de enkelte fænomener. Relationerne kan illustreres gennem en trekant:

Fig. 1



Desuden er forskningsfeltet elevers oplevelser af et fænomen, lektiearbejde med lærebogen, som ikke er specifikt rettet til ét fag, én lærebog eller én bestemt lærer⁶. Jeg vil således undersøge tre sammenhængende felter:

- Elevernes erfaringer med lektielæsning
- Forholdet mellem lektie, og aktiviteterne i skolen
- Elevernes anvendelse af lærebogen i lektiearbejdet.

For derigennem at få viden om, hvordan lektiearbejdet kan understøtte meningsorienterede læreprocesser.

Jeg har valgt et sociokulturelt perspektiv på skole, lærebøger og læring, fordi jeg skal bruge det til at forstå elevers oplevelser og erfaringer og da det er erfaringer der er i fokus i fænomenologisk og fænomenografisk forskningstradition har disse traditioner været inspirationskilder for afhandlingens empiriske analyser, dog suppleret med begreber fra andre teoretiske traditioner.

Med herværende projekt begiver vi os ind i et uudforsket felt. Forskningen har tidligere beskæftiget sig med de enkelte elementer i relationen lektier – arbejdsformer – lærebog, men ikke med sammenhængen mellem elementerne. Det kan der have været mange grunde til, men jeg vil håbe, at jeg kan bidrage til et øget fokus på, at en vej til at opnå større viden om læreprocesser er at se på erfaringer med disse sammenhænge. Mit bidrag til en større viden om elevernes læreprocesser vil kunne styrke læreres bestræbelser på at tilrettelægge en undervisning, der understøtter elevernes aktive læring.

6 Fremtidig forskning kan undersøge hvordan bestemte fag og bestemte lærebøger opleves i lektiearbejde. Og ad den vej vil vi kunne få en viden om de forskelle, der sandsynligvis vil være.

Et af kriterierne for god forskning kan være, at forskningens genstandsfelt er relevant. Med det afsæt vil jeg indledningsvist begrunde, hvorfor forskning i oplevelser af relationen mellem lektiearbejde, lærebog og arbejdsformer er relevant. Der vil være tre begrundelser: 1. En begrundelse med udgangspunkt i *skoleudvikling*, 2. En *forskningsmæssig* begrundelse og 3. En begrundelse med udgangspunkt i *egen praksis*.

1.2 Begrundelse i skoleudvikling

Nærværende projekt peger tilbage og samtidig frem; projektet gennemførtes under den tidligere gymnasielovgivning, og projektet skaber en viden, som kan inddrages i reformgymnasiet fra 2005 og dets praktiske forvaltning. Gymnasireformen fra 2004, med ikrafttræden 2005, var accentueret af internationale og samfundsmæssige forandringer. Med det globale videnssamfund forandres synet på viden og uddannelse, som herefter bliver den vigtigste konkurrenceparameter (Gleerup 2007). Med dette forandrede syn forandres kravene til det faglige niveau: studiekompetence, flerfaglig fleksibilitet, engagement, innovation og kreativitet. Alle disse kernebegreber er blevet skrevet ind i ungdomsuddannelsesreformernes målsætninger.

1.2.1 Kompetencediskursen og fagligheden

Jeg har i det følgende valgt at se på kompetencebegrebet.

Begrebet kompetence er blevet vigtigt i uddannelsespolitikken generelt og inden for pædagogiske områder specifikt fra og med 1999. Det er blevet signalet til et forandrede syn på undervisning og undervisningsmål. Der har siden 1999 været en debat og flere teoretiske forståelser af begrebet (DeSeCo 2003, Dobson 2005, Herman 2003a og b, Høyrup 2003), og kompetence er af bl.a. Gleerup (2005) netop blevet omtalt som "en flydende betegner" for at beskrive begrebets vage betydningsindhold. Trods vanskelighederne ved at give en entydig forklaring på begrebet kompetence er der en vis enighed (Gleerup 2007, Dolin 2007) om for det første, at kompetence er mere og andet end kvalifikationer (Qvortrup 2001, Beck et. al 2002, Dolin 2006), og for det andet, at kompetence handler om færdigheder, og at der både er noget personligt/socialt og noget fagligt i spil. Handlingsaspektet har en stor vægt i kompetencebegrebet, hvilket også kan læses i DeSeCo's definition (DeSeCo 2003, Høyrup 2003), som var grundlaget for "Det Nationale Kompetenceregnskab" fra 2001.

Kompetencediskursens dominans inden for undervisningen øger opmærksomheden på arbejdsformerne i uddannelserne. Opmærksomheden på arbejdsformerne op gennem 1980'erne og 1990'erne kan bl.a. begrundes i det didaktiske skift fra fokus på lærerens undervisning til elevens læring (Gleerup 2007). Elevens aktivitet er i centrum, hvilket ligeledes kan ses i den begrebsmæssige bevægelse fra undervisning til læring

1.3 Forskningsmæssig begrundelse

1.3.1 Interessen for lærebøger set i lyset af lektiearbejdet

Interessen for lærebøger hos brugerne, elever og lærere i ungdomsuddannelserne er stor målt i antal lærebogsudgivelser og i anvendelsestid. Det første på mål interessen for lærebøger er udgivelserne. I Danmark udkom i 2001⁷ ca. 500 nyudkomne lærebøger til folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Det andet mål på interesse er en udregning af det samlede tidsforbrug til lektiearbejdet blandt eleverne i ungdomsuddannelserne. Timeforbruget til lektier kan udregnes ved at addere antal elever i ungdomsuddannelserne med et gennemsnitligt tidsforbrug sat til 1 time hver skoledag. Med ca. 200 skoledage om året ser regnestykket således ud: ca. 100.000 elever laver lektier i en time i 200 dage om året, hvilket bliver til 20.000.000 timers lektielæsning om året. Her er set bort fra de ca. 10.000 gymnasie- og hf- lærere, der også laver lektier og dermed benytter lærebøger i en del timer.

Min pointe er, at tidsforbruget til lektievirkomheden, hvor lærebøger er det helt dominerende middel, ikke står i mål med den eksplicite interesse der er blandt lærere for at diskutere lærebøgernes funktion og lektiearbejdets virkning og effekt i undervisningen. Der holdes fx ikke kurser i vurdering af lærebøger, og vurderingen indgår sjældent som et led i den fagdidaktiske undervisning. Lederen af Videnscenteret for læremidler, Thomas Illum Hansen, gjorde bl.a. opmærksom på dette forhold ved konferencen Gymnasiedage.dk den 29/9 2009. I manchetten til konferencen skriver han: "Vurdering af undervisningsmidler er en disciplin for sig, der kræver en del analyse og fortolkning. Ikke desto mindre er vurderingen ofte styret af en simpel logik (brugbar/ikke-brugbar), af subjektive holdninger og af tjeklister, der reducerer undervisningens kompleksitet til et begrænset antal punkter og pejlemærker. Det gælder både i forbindelse med anmeldelse, anskaffelse og anvendelse af undervisningsmidler." Videnscenteret forsøger derfor at udvikle en læremiddelfaglighed.

1.3.2 Interessen for lektie- og lærebogsforskning hos bevilgende myndigheder

Interessen hos bevilgende myndigheder for undersøgelser af lektier har været meget begrænset. Vi har i Danmark hovedsageligt kun tre eksempler. I perioden 1906 til 1911 foretog Foreningen til Skolehygiejnens fremme en landsdækkende undersøgelse over lektiearbejdet (Svendsen 1912). Begrundelsen for undersøgelsen var, at man med et for stort lektiearbejde, og dermed arbejdsbyrde, kunne frygte at de unge ville blive gjort til genstand for "intellektuel Overernæring" (Haue 2003:289, Svendsen 1912).

I begyndelsen af 1980'erne lavede en række gymnasielærere (Adrian m.fl. 1980/1981) en grundig undersøgelse af lektier i gymnasiet. Bevillingen til undersøgelsen skal ses i sammenhæng med Gymnasiedirektoratets brede forsøgsvirksomhed (Herlevforsøgene).

7 Tallet er fra 2001, nyere tal har det ikke været mulig at få information om. Tallet adskiller ikke lærebøger til de to uddannelser

Den tredje undersøgelse er fra 2000-årene, hvor Beck og Gottlieb (2002) undersøgte en række elementer, der kunne påvirke gymnasieelevers læring og udvikling mod at opnå studiekompetence. Lektiearbejdet var et element i undersøgelsen. Denne undersøgelse skal ses som led i arbejdet med den nye kompetencetænkning og som et element i reformarbejdet frem mod Gymnasireformen af 2005. Min egen undersøgelse af gymnasieelevers lektiearbejde *Har du lavet dine lektier i dag?* (2004) blev støttet af Undervisningsministeriet og kan ses i denne sammenhæng.

Interessen fra bevilgende myndigheder for lærebogsforskning er forskellig i de nordiske lande. I Norge sikrer relativt store offentlige midler forskning rekvireret hos Rambøll Management (2005), og på Høgskolen i Vestfold er etableret et center for forskning i læremidler (Senter for Pedagogiske tekster). Begrundelsen for den store offentlige støtte til forskningen af mange forskellige projekter er bl.a. at samtidig med at man får viden om lærebogens historie, giver projekterne også en ny viden om dannelsens og didaktikkens historie. Dermed siges, at fortællingen om lærebogens historie også er en fortælling om den nationale kulturs historie.

I Danmark blev der i 2004 bevilget penge til et center på Syddansk Universitet, DREAM, som hovedsageligt forsker i digitale og informelle læremidler. Bevillingen var på 20 mill. til en fireårig periode, som udløb 2008. DREAM fik i 2008 en ny bevilling til centerets fortsatte drift. SDU fik i 2004/2005 en bevilling fra UVM til en evaluering af læremidler i det almene gymnasium. Undertegnede forestod sidsnævnte evalueringsprojekt. CVU Fyn forsøgte i 2006 at etablere et videnscenter for læremidler, som det ikke lykkedes at få bevillinger til, begrundelsen at læremiddelforskning ikke var et af regeringens indsatsområder. I 2008 blev et Nationalt videnscenter for læremidler dog etableret med en statslig bevilling på University College Lillebælt (det tidligere CVU, se her note ovenfor).

1.3.3 Historisk begrundelse for interessen hos bevilgende myndigheder

Den historiske baggrund for de bevilligende myndigheders, institutioners og forskningens interesse i lærebøger er forskellig i Norge, Sverige og Danmark. Én forklaring kan findes i historiske forhold i kontrol af lærebøger. Norge og Sverige har haft statslige nævn, hvis opgave det var at regulere læremidlerne. Norge har haft en offentlig godkendelsesordning af læremidler siden 1889 for kristendomsbøger og siden 1908 for alle lærebøger. Uddannelsesreformer i 1990'erne resulterede bl.a. i, at godkendelsesordningerne blev ophævet i 2000. Samtidig med ophævelsen iværksatte regeringen et stort projekt, som havde til formål at undersøge om læremidlerne bidrager til at realisere de nationale uddannelsesmål. Undervisningen skulle ifølge uddannelsesmålene være mere elevorienteret. Ændringerne skulle være gennemgribende, og virkemidlet var målstyrende læreplaner. Den lærebogstyrede undervisning blev anset som en hindring for den ønskede udvikling, og det blev præciseret at læreplanerne, ikke lærebøgerne, skulle styre arbejdet i skolen. (Skjelbred 2003:3).

I Sverige blev det første statslige godkendelsesnævn oprettet i 1938 og det fortsatte, med visse ændringer, i 1974 frem til 1991. I Sverige har der, som i Norge, siden ophævelsen af reguleringen været en diskussion om, hvad der styrer undervisningen:

læreplanen eller læremiddelforfatterne. Bekymringen hos den svenske regering og Utdanningsdirektoratet i Norge for lærebøgernes rolle og status har således spillet en langt større rolle i forbindelse med den velvilje, bevilgende myndigheder har haft over for undersøgelser af læremidler, end det har været gældende i Danmark. De bevilgende myndigheders interesse i Danmark har især rettet sig mod it-relaterede læremidler, og denne interesse beror antagelig vis på en interesse for et digitalt medieperspektiv, idet man kan formode at digitale medier og dermed læremidler i fremtiden får stor didaktisk betydning.

Med andre ord er der forskellige historiske grunde til, at der er bevågenhed omkring læremiddelforskning, selv om den aktuelle situation i de tre lande kan siges at ligne hinanden, idet alle i den nærmeste fortid har indført uddannelsesreformer for ungdomsuddannelserne, som hver i sit indhold har samme uddannelsesmål. Det er dette projekts håb, at der bliver rettet op på underprioriteringen af lærebogs/-middelforskningen i Danmark.

1.4 Egen praksisbegrundelse

Som led i en beskrivelse af forforståelsen af herværende projekt vil jeg her redegøre for mine praktiske erfaringer som lærer med lektier og lærebøger.

1.4.1 Egen praksisanvendelse af lærebogen

I mit arbejde som først folkeskolelærer og siden gymnasielærer så jeg, i lighed med andre lærere, lærebøger som omdrejningspunktet i undervisningen. Det var først og fremmest lærebøgerne, eleverne skulle beskæftige sig med i forbindelse med undervisningen, og det var lærebøgerne vi som lærere og elever var samlet om i skolekonteksten. Lærebøgerne var et fokus, som eleverne med alle deres forskelligheder kunne samles om og tage udgangspunkt i, i lektiearbejdet, i en dialog og i en afprøvning af egne intellektuelle evner, formidlingsevner samt i internalisering af viden.

Lærebogen havde en autoritativ rolle; dens indhold var sandheden, den var struktureret efter bestemte principper, den havde sidenummering, den havde indholdsfortegnelse og indeks, og den var let at transportere fra skole til hjem og omvendt. Lærebogen definerede fagets indhold, og som ung lærer med videnskabsfaget i bagagen fra universitetet kunne man i forberedelsen til undervisningen ty til lærebogen, når man var usikker på fagets mangefacetterede emneområder. Lærebogen var god at give lektier for efter, og eleverne spurgte ofte selv om, hvad de skulle læse i lærebogen til næste gang. Der var en gensidig forståelse af, at den rigtige lektie altid var den lektie, der blev givet i lærebogen. Det var underforstået, og praksis viste ligeledes, at andre typer af lektier ikke blev taget tilsvarende alvorligt. Ved gentagen brug af den samme lærebog i undervisningen var man som lærer mere sikker i undervisningen, da man kendte indholdet i lærebogen og dermed alle fagets facetter.

Dette gjorde, at man kunne være mere koncentreret om den didaktiske tilrettelæggelse, og jeg havde erfaringer for, hvor meget jeg kunne give eleverne for

som lektie. Den gentagne brug af den samme lærebog gav også mulighed for at jeg ikke behøvede at bruge lige så lang tid til min forberedelse, som man brugte første gang jeg brugte lærebogen, og den sparede tid kunne anvendes til mange andre formål. Alt i alt havde lærebogen nogle gode egenskaber for læreren, der var svære at underkende.

Men lærebogen havde også sine negative sider, dens egenskaber kunne være kontraproduktive. Anvendelsen kunne være for ensformig og tilgodeså ikke elevernes individuelle tilgang til stoffet. Resultatet blev, at undervisningen kunne forekomme ensformig og rutinepræget, og undervisningen blev for lidt varieret. Nogle gange kunne man opleve, at en stor gruppe elever ikke havde lavet lektier, hvilket påvirkede de måder undervisningen kunne organiseres på. Der var med andre ord en vis sammenhæng mellem den måde man som lærer anvendte en lærebog på, og den måde elever læste lektier på og hvilke arbejdsformer der var mulige og hensigtsmæssige at anvende i undervisningen.

1.4.2 Dilemmaer i anvendelsen af lærebogen

Arbejdet med lærebogen i undervisningen rejser dilemmaer. Ét dilemma var det fokus som lærebogen satte: på den ene side var lærebogen *tryghedsskabende* (bl.a. ved at give overblik over pensum), gav en fast struktur i arbejdet og gav både elever og lærere indtryk af en fremadskridende læreproces/arbejdsproduktivitet. Og samtidig snævrede lærebogen fagets stofområde ind til at være den pensumfortolkning, som lærebogen var bærer af. Lærebogen fastholdt et bestemt faglighedsbegreb og vanskeliggjorde en udvidelse af *faglighedsbegrebet*, som af flere grunde kunne være ønskeligt.

Et andet dilemma havde med den kollektive *anvendelsesform* at gøre. Den kollektive anvendelse af lærebogen fastholdt nogle traditionelle diskurser for undervisningsformens kollektive præg, hvilket hæmmede de eksperimenterende og progressive arbejdsformer, som havde læringsprocesser hos den enkelte elev i fokus.

Et tredje dilemma havde med progressionen at gøre. Lærebøgerne var ofte målrettet mod at skulle opfylde et bestemt *pensum* inden for et emne eller område af undervisningen og ikke bestemte læringsmål.

Et fjerde dilemma havde med lærebogens anvendelse som basis for elevernes lektiarbejde at gøre. Lektien gav mulighed for at eleverne i deres egen rytme kunne fordybe sig i et stof, men mange elever læste lektien uden større *refleksion* over indholdet; de anså overfladelæsning som deres opgave. Konsekvenserne var bl.a. at en del elever ikke kunne huske det læste, hvis lektiegennemgangen var blevet udskudt til et senere tidspunkt. En anden konsekvens var, at en del elever ikke kunne deltage i en dialog og anvende lektien i en analyse eller diskussion uden at være støttet af opgaver, arbejdsspørgsmål og tavlegennemgange.

Et femte dilemma var at læsningen af lektien havde det formål at udføre et arbejde, synonymt med at skabe et produkt, som blev *kontrolleret* af læreren. Hvis læreren ikke kontrollerede, blev lektielæsningen nedprioriteret. Læreren anså lektielæsningen som

elevernes videnstilegnelse, mens eleverne anså lektielæsningen som en ydre pligt over for systemer, der bygger på magt, sanktioner og kontrol.

Sammenfattende for min egen praksiserfaring gælder, at jeg brugte lærebogen som flertallet af lærere, med dilemmaer, som konsekvens: Tryghed vs. bredere faglighedsbegreb, tilrettelægning af kollektive læreprocesser vs. den individuelle læringsproces, lærebøgernes målrettethed mod et curriculum vs. kompetencemål, lektiearbejds ureflekterede arbejdsform vs. fordybelse. Relationen mellem elevernes lektiearbejde, lærebogens didaktiske formål i denne henseende og de arbejdsformer i undervisningen, som lektiearbejdet var målrettet mod, var ikke i fokus i min praksis som lærer.

1.4.3 Delkonklusion

Jeg har i dette indledende afsnit set på tre typer af begrundelser for en undersøgelse af lærebøger og elevers arbejde med lærebøger i form af lektiearbejde.

I den første begrundelse har jeg, med udgangspunkt i skoleudviklingen, præsenteret nogle væsentlige ændringer i relation til gymnasireformens mål og arbejdsformer. De ændrede krav til kompetenceudvikling og til en ny fagforståelse blev sat i relation til et globaliseret samfund.

I den anden, den forskningsmæssige begrundelse, har jeg beskrevet elevernes interesse for lærebøger og interessen hos de bevilgende myndigheder. I forlængelse heraf omtalte jeg de forskningsmæssige belæg for den omfattende brug af lærebøger i undervisningen. I afsnittet pegede jeg på spørgsmålet om der kan være tale om et ”gab” mellem kompetencemålene for gymnasiet, og de oplevelser eleverne i gymnasiet får ved arbejdet med lærebøger.

I den sidste begrundelse reflekterede jeg over egen praksiserfaring med lærebøger som lærer. Den er en del af den personlige forforståelse for at begive mig ud i forskningen af lektiearbejdet med lærebogen som objekt.

1.5. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af syv kapitler og et resumé.

1.5.1 Institutions – og læringsteori (kapitel 2 og 3)

I kapitlerne afklarer jeg projektets tilgang til udvalgte institutions- og læringsteoretiske problemstillinger af relevans for mit projekt. Fundamentet for de teoretiske problemstillinger er et sociokulturelt perspektiv, som funderer sig i hovedreferencer som Vygotsky, Engestrøm, Wertsch og i Lave og Wenger, Bruner, Marton (fænomenografi) og Säljö. Men også navne som Dewey og Michael Cole (kulturpsykologi) er inddraget. Distinktioner inden for sociokulturelle perspektiver på læring vil ske på grundlag af opfattelsen af kontekstens betydning, idet det sociokulturelle perspektiv netop tillægger konteksten en afgørende betydning for læringsprocessen.

1.5.2 Forskningsmetodik (kapitel 4)

I kapitlets første afsnittet beskrives, hvordan forskellige videnskabsteoretiske traditioner benyttes i projektet. Især afklarer afsnittet nogle centrale forskelle mellem den fænomenologiske og fænomenografiske forskningstradition, for med dem som udgangspunkt at diskutere elevudsagns ontologiske status. Afklaringen har til hensigt at være et metodologisk grundlag for at kunne tage stilling til troværdigheden af elevens udsagn om oplevelser. Et centralt spørgsmål som diskuteres, er hvorvidt projektet søger en essens i elevudsagnene eller om projektet søger variationen i elevudsagnene.

I kapitlets andet afsnit beskrives empirien og hvordan den er indsamlet og bearbejdet.

1.5.3 Elevperspektiver på lektier, arbejdsformer og lærebogen (kapitel 5 og 6)

Hvert af de to kapitler indledes med teorier, som har til formål at indramme de efterfølgende analyser ved at definere og diskutere feltet.

Her indledes med en beskrivelse af det benyttede vidensbegreb. Lektieforskningen inddeles derefter i forskellige typer. De teoretiske tilgange efterfølges af analyser af elevens perspektiv på lektiearbejdet.

Analyserne af elevens lektiepositioner efterfølges af analyser af elevperspektiver på undervisningens arbejdsformer som kontekster for elevens lektiearbejde. Undersøgelserne sker med afsæt i en beskrivelse af relationen mellem idealtypiske arbejdsformer og lektier. Analyserne afsluttes med en undersøgelse af elevens forskellige lektiepositioner. Som grundlag for denne undersøgelse diskuteres begrebet læringsstil.

Redskabet lærebog ses som et artefakt der har en strukturerende funktion for, hvordan elever oplever lektiearbejdet og arbejdsformerne i undervisningen. Kapitel 5 indledes med en diskussion af læremiddelbegrebet og definitioner af lærebogen diskuteres. Diskussionen afsluttes med dette projekts opfattelse af lærebogsbegrebet. Lærebogen beskrives efterfølgende på forskellige artificielle niveauer og dens stilladserende funktion i undervisningen diskuteres. Med disse teoretiske tilgange analyseres, hvordan elever oplever lærebogens funktion.

1.5.4 Konklusion og perspektivering (kapitel 7 og 8)

Konklusionens opbygning er en gennemgang af syv væsentlige pointer i analyserne. Perspektiveringen afsluttes med forslag til fortsat forskning og fire anbefalinger til pædagogisk praksis.

KAPITEL 2:

Et sociokulturelt perspektiv på skolen og lærebogen

Formålet med dette kapitel er at skabe en teoretisk indramning for analyserne af elevers oplevelse af lektiearbejdet med lærebøger i en skolekontekst. Kapitlet har til formål at undersøge skolen og lærebogen som en institution.

Begrundelsen for at oparbejde institutionsbegrebet i dette projekt er at lektier og lærebogen er så nært knyttet til skoleinstitutionen, at det kan siges at lektier og lærebogen er synonymt med det at gå i skole. Når lektier og lærebogen er intimt knyttet til institutionen skole skyldes det, at lektier har en lang tradition som arbejdsform i den danske skole og fordi lærebogen, som anvendes til lektiearbejdet, er fremstillet og anvendes til et specifikt didaktisk formål; læring i både den uformelle og formelle skolekontekst. Det er min hypotese og antagelse, at samtidigt med at elever tilegner sig faglig viden og færdigheder ved at arbejde med lærebogen, approprieres også selve skolens institutionelle rutiner og vaner. Denne opfattelse underbygges af flere forskeres (bl.a. Dewey og Bruner) syn på institutioner som *processer*, hvor der er en vekselvirkning mellem institutionen og menneskelige aktiviteter. I denne vekselvirkning påvirkes begge led i processerne, hvilket i projektets emne betyder, at lærebogen påvirker skoleinstitutionen såvel som elevernes aktiviteter. Således betragtet har lærebogen en understøttende funktion i relationer, kommunikation og rutiner i skolen.

2.1 Skolen som institution

Inden for samfundsvidenskaberne og især inden for sociologien er institutionsbegrebet centralt. Jeg er i behandlingen af institutionsbegrebet hovedsageligt inspireret af teorier med en sociokulturel tilgang, velvidende at jeg dermed fravælger en række problemstillinger. Men i projektet søges udelukkende operationelle begrebsdannelser som ressourcer for analyserne, derfor bliver behandlingen af begreberne begrænset i lyset af dette formål.

Institution anvendes både om store og små forhold. I hverdagssproget anvendes begrebet om eksempelvis daginstitutioner, fængsler, familien og skoler. I daglig tale kan man også tale om et enkelt menneske som en institution (Andersen 1998).

I forskningen lægges der forskellige perspektiver på begrebet institution. Et kulturelt udgangspunkt for forklaring på institution finder vi hos Bruner (2005:82). Her er institution nærmest synonymt med *kultur*. Bruners opfattelse er, at kulturer som sådan er sammensat af institutioner, som specificerer menneskers roller og status, ligesom kulturen som helhed udtrykker sin livsform gennem institutioner. Bruner har et kulturperspektiv.

I et socialt perspektiv på institution lægges vægten på regler for menneskers handlen: ”En måde, et samfund er organiseret [...] eller struktureret på, er et socialt indstiftet system af regler for menneskelig handlen” (Lübcke 1993). Der er tale om en social dannelse, hvis formål er at sikre overensstemmelse eller ensartethed mellem forskellige mennesker. For at opnå det, må der være tale om en relativ varig social dannelse med et fælles regelsystem for individerne. Giddens udtrykker det fælles regelsystem med termen ”standardiserede adfærdsformer” (Giddens 1979:96, opr. Radcliff-Brown 1940). De standardiserede adfærdsformer kan ses som en konformitet påtvunget udefra (Lübcke 1993).

I det sociokulturelle perspektiv lægges der vægt på forskellige niveauer, som stabiliserer social interaktion, og hvor der anvendes medierende redskaber: kommunikative mønstre, aktiviteter og rutiner inden for socialisationsfelterne samt praktikker i virksomheder af mere offentlig karakter. (Säljö 2005:46). Arbejdet med lærebøger i skoleinstitutionen har et standardiseret mønster, og ved sin blotte tilstedeværelse retningsangiver lærebogen som institution et bestemt adfærdsmønster. Samtidig med at elevernes læsning og informationssøgning bliver påvirket af lærebogen, bliver elevens oplevelse af skolevirksomheden påvirket. Det er min pointe, at lærebogen virker institutionaliserende på elevens skolevirksomhed. Som det også påpeges af citatet, er der en gensidig påvirkning mellem aktører og praksis.

När vi agerar som institutionella aktörer, struktureras våra handlingar av institutionella förhållanden, samtidigt som genom våra handlingar skapas institutionella praktiker. (Säljö 2005:48)

Jeg vil i det følgende argumentere for denne opfattelse ved at undersøge, hvordan institutionaliseringsprocesser foregår i skolen. Med begreberne indramning, situerede aktivitetssystemer, vaner og typologisering vil jeg lægge op til, at institutionaliseringen foregår i praksisfællesskaber med fælles tolkninger og praktiker.

2.2 Teorier om institution

Jeg vil behandle skolen som institution ud fra to positioner:

- Skolen som socialisationsfelt
- Skolen som praksisfællesskab.

I anvendelsen af positionerne er der flere forskellige teoritraditioner i spil, og i denne eklektiske anvendelse af teorier har jeg tilstræbt ikke at risikere for stor inkonsistens mellem teoridannelserne. I den eklektiske tilgang til feltet kan man sige, at de enkelte

teoridele kan supplere hinanden og give en samlet, omend sammensat, forståelse af feltet.

Jeg vil argumentere for, at min anvendelse af teoridannelserne er rimeligt konsistent ved at eksemplificere, hvordan centrale begrebsdannelser i de teoretiske positioner hænger sammen. Der er tale om teoridannelser fra John Dewey, Jean Lave og Etienne Wenger, Roger Säljö og Anthony Giddens

2.2.1 Dewey, Säljö og Giddens

Når jeg begynder den metateoretiske sammenhængsforståelse med Dewey, er jeg opmærksom på, at han ikke skriver ud fra et sociokulturelt perspektiv eller fra en konstruktivistisk teori, men kan kategoriseres som amerikansk pragmatiker (Gimmler 2005, Dewey 2005⁸), som sammenlignet med de sociokulturelle læringsteoretikere er mere kognitivt individorienteret (Illeris 2001). Deweys erfaringsteori bygger på en forståelse af, at vi som individer tilegner os kundskaber ved at deltage i praktiske, undersøgende aktiviteter og ved at interagere med omgivelserne (Madsen et al.:13).

Aktivitetens og erfaringens plads i læringsforståelsen kan supplere det sociokulturelle perspektiv på læring, som i sin forståelse af læring sætter handling med artefakter som noget helt centralt. Deweys centrale pointer er, at der ikke er en dualisme mellem ydre og indre faktorer. Deweys forståelse af samspillet mellem ydre og indre faktorer ses også i den sociokulturelle forståelse af artefaktbegrebet. Artefakter har to sider: de gør noget ved brugeren og de gør noget ved omgivelserne. De to sider af artefakter bruges til at iagttage, hvordan anvendelsen af lærebogen gør noget ved elevernes oplevelse af skolevirksomheden, ligesom anvendelsen gør noget ved skolen som institution og undervisningen.

Derfor er det sociokulturelle perspektiv, som Säljö har på læring, relevant, idet hans fokus er hvordan menneskers arbejde med artefakter reproducerer erfaringer. Det artificielle synspunkt har grundlag i et sociokulturelt perspektiv på læring og kan dermed sammenlignes med Deweys synspunkt på trods af, at det teoretiske udgangspunkt er forskelligt. Deweys ophævelse af dikotomien mellem ydre og indre faktorer kan ligeledes relateres til Giddens' forståelse af, hvordan strukturer påvirker og påvirkes af aktører. Giddens' strukturation giver mig mulighed for en analyse af lærebogen som strukturerende ressource for eleverne som aktører i skoleinstitutionen. Ophævelsen af dualismen mellem ydre og indre faktorer kan supplere opfattelsen af, at læring er situeret og kontekstbundet i praksisfællesskaber, som vi finder det i beskrivelsen af det sociokulturelle perspektiv hos f.eks. Lave og Wenger.

2.2.2 Skolen som socialisationsfelt

Skolen er i klassisk forstand et socialisationsfelt; den er aktør i socialiseringen af børn og unge. Andre socialisationsagenter er familien, erhvervsarbejdet og fritidsinstitutionerne. Eleverne socialiseres i skoleinstitutionen gennem bl.a. interaktioner med kammerater, prøvesituationer, læsning af lærebøger og

8 | Madsen et al. 2005.

videnskabelige begreber (Säljö 2005:47). Socialiseringen foregår (fortrinsvis) som en implicit læring, som bl.a. omfatter den såkaldte skjulte læreplan (Dolin 2006:141).

2.2.3 Diskussion af skolen som primært eller sekundært socialisationsfelt

Skolen betragtes inden for en klassisk socialpsykologi som et sekundært socialisationsfelt, i forhold til familien som betragtes som et primært socialisationsfelt. I en nyere forståelse af betydningen primære og sekundære socialisationsfelter (Ulriksen 2001, Bertelsen 2007) betragtes de to socialisationsarenaer ud fra felternes forskellige roller og funktioner for børns og unges liv og deres specifikke roller heri. Denne socialisationsopfattelse peger således i retning af, at forskellige kompetencer udvikles i forskellige socialisationsfelter. I familien udvikles empati, tilknytning, normer og værdier. I skolen udvikles sociale og faglige kompetencer. I erhvervsarbejdet udvikles bl.a. arbejdsmæssige kompetencer, eksempelvis disciplin. Dette betyder, at de forskellige socialisationsfelter giver forskellige input i menneskets forskellige aldre og til de udviklingsopgaver, der kan være knyttet til alderen. Der er tale om en ”dobbeltsocialisation”. I dobbeltsocialiseringen bærer barnet/den unge socialiseringselementer med sig fra de forskellige sammenhænge; de to sammenhænge er ikke uafhængige af hinanden, socialiseringsbidragene påvirker hinanden. Den nyere socialiseringsforståelse lægger vægt på barnet/den unge som aktiv deltager i socialiseringen.

I elevernes overgang fra folkeskolen til gymnasiet sker der et skift mellem to socialitetsfelter. På trods af at begge felter er en skolevirksomhed, er der til hver af de to skolevirksomheder knyttet en række socialiseringsfaktorer, der skifter form. Kommunikation, interaktionsformerne – ikke mindst til lærerne – prøver, artefakter og undervisningens organisering forandres. Ikke mindst er forventningerne anderledes, både forventningerne fra omgivelserne og elevernes egne forventninger til sig selv. Situerede identiteter bliver påvirket af alle disse forhold (Säljö 2005:47). Elever kan opleve modstridende interesser og identiteter mellem de forskellige socialisationsfelter (Bruner 2004:83, med henvisning til bl.a. Dewey).

De modstridende interesser mellem socialisationsfelterne fører mig frem til en perspektivering ved hjælp af to begreber: markedsperspektiv og krydspres. Med markedsperspektivet kan man sige, at socialisationsfelterne leverer de markeder, hvor mennesker bytter deres tillærte færdigheder, viden og måder at konstruere betydninger på. Markederne forsøger at få deres udmærkelser eller privilegier tildelt en højere status (Bruner 2004:83, opr. fra Pierre Bourdieu)⁹. Jeg finder i denne tankegang et interessant aspekt ved socialisationsfelterne¹⁰, dels fordi opfattelsen er at socialisationsfelter konkurrerer (som andre markeder) om at få opmærksomhed, og dels fordi socialisationsfelterne er afhængige af hinanden (som de forskellige markeder er afhængige af hinanden) og sidst men ikke mindst, fordi markedsperspektivet kan illustrere det krydspres mellem krav og forventninger, mange unge er udsat for.

9 Bruner anvender ”markedsperspektivet” på institutioner i en meget bred betydning, eksempelvis om advokater og forretningsfolk.

10 Bruner anvender begrebet for ”institution”, men jeg tillader mig at anse det til at gælde for socialisationsfelter.

Afhængigheden mellem markederne: skolen, vennerne, erhvervsarbejdet, fritidsinteresserne, kæresten og familien, skolen osv. kan vise sig i det krydspres, elever i gymnasiet er udsat for (Olsen 2004). Alle felterne (markederne) konkurrerer om at få en højere status end de andre. Konkurrencen opleves af de unge som forventninger og krav. Hvis det ene felt (markedet) er overgribende i elevens liv, er det andet felt underprivilegeret, og det kan få konsekvenser for elevens hele livssituation. Konkurrencen mellem felterne (markederne) kan eksempelvis få konsekvenser for elevens selvværd, identitet og handleevne (Bruner 2004). Tænk blot på elever, som ikke har handlefærdigheder i skoleinstitutionen, men har udviklet handlefærdigheder i fritidsinstitutioner. Sæt i stedet for handlefærdigheder selvværd ind i eksemplet, og spørgsmålet kan dermed blive: Kan skoleinstitutionen levere varen i form af selvværd i konkurrence med andre institutioner?

Bruner påpeger, at handleevne og selvværd er centrale for konstruktionen af et begreb om selvet, og han nævner to muligheder for at styrke selvet. Den ene mulighed består i en tilgang til fællesskabet af lærende, og den anden mulighed består i tildeling af større ansvar med hensyn til at opstille og opfylde mål i alle dele af en skoles aktiviteter (Bruner 2004:93). Det vil føre for vidt her at fortsætte med en diskussion og uddybning af dette synspunkt. Men jeg nævner det for at bringe fællesskab og aktivitet som centrale elementer i spil i konkurrencen mellem de forskellige felter i relation til de unges selvværd og opstilling af mål for kompetenceudvikling.

2.2.4 Skolens reproduktive og socialiserende funktion

Som led i at socialisere har skolen reproduktive funktioner på både institutions- og samfundsniveau. Skolen har til opgave at bidrage til samfundets fortsatte eksistens ved at uddanne børn og unge og integrere dem i samfundet ved at formidle kompetencer og (almen)dannelse. Igennem skolen bliver individer integreret. Skolens integrering er en social integration¹¹, som sker mellem aktører¹² via interaktion, samtalerutiner, artefakter og arrangementer, som er relativt stabile, og som mennesker lærer sig at forholde sig til og agere indenfor (Bliss og Säljö 1999:3). Ved at skelne mellem termerne socialisering og reproduktion kan man hævde, at socialiseringen foregår gennem kommunikation, hvor man får begreber til fælles: mål, viden og en fælles forståelse, som skaber et fællesskab (Dewey 2005:26). Fællesskabet kan betegnes som et ”diskursivt fællesskab” (Säljö 1994), hvor der er (tavse) regler for argumenteringen og ræsonnering. Reproduktionen sker ved at anvende og genanvende specifikke procedurer, regler for adfærd, anvendelse af bestemte ressourcer af aktører i situerede kontekster (Giddens 1979:114).

Lærebogen er et element i skolens socialisering og reproduktionsfunktion. Lærebogen reproducerer viden – reproduktionsfunktionen er, som jeg senere vil behandle i

11 Giddens skelner mellem to former for integration (Giddens 1979:76-77): Social integration og system integration.

12 Systemintegration sker mellem grupper eller kollektive fællesskaber. De to niveauer kan illustrere et mikro- og et makroniveau. Vi må (med Giddens) være klar over, at de to niveauer ikke eksisterer adskilt.

afhandlingen, et element i definitionen af lærebøger. Samtidig med at reproducere viden sker der ved anvendelsen af lærebogen også reproduktion af institutionen skole. Da lærebøger kan defineres som en ”ressource”, og da arbejdet med lærebøger antageligvis følger bestemte rutiner kan man hævde, at lærebøger er et element i skolens reproduktive funktion¹³.

En sådan tankegang kan vi finde hos lærebogsforskere (Selander, Skjeldbred, Horsley) som antager, at eleverne ikke er så interesserede i, hvad teksten i en lærebog formidler, men at finde en strategi som kan styre læsningen mod at finde de informationsdele, som opfattes som svar på lærebogens (eller lærerens) spørgsmål. Pointen er, at elevers arbejde med teksten i lærebøger socialiserer dem i deres opfattelse af skolevirksomheden. Dermed socialiseres eleverne paradoksalt nok til at arbejde med lærebøger isoleret fra de kompetencer, der som beskrevet tidligere er gymnasiets formål; arbejdet med lærebøger er situerede. Eller sagt på en anden måde er der en diskrepans mellem *skolens målformuleringer*, som de fremgår af læreplanerne og *elevernes opfattelse af arbejdet med lærebøger* som skolens institutionelle manifestationer¹⁴. Som forklaring på diskrepansen kan man hævde, at læreplanen er normativ, idet den beskriver, hvordan man i skolen *bør* arbejde med viden og med hvilket resultat, samt at de pædagogiske tekster (og arbejdet med dem) udgør den sociale instans, hvor man *i virkeligheden* taler om viden og færdigheder (kompetencer).

Sammenfattende er lærebøger et led i skolens reproduktive og integrerende funktion. De er strukturerende for elevernes opfattelse af skolevirksomheden bredt betragtet. Elevernes måde at læse – herunder lektielæsning – er præget af, at arbejde med lærebøgerne er målrettet mod at kunne klare sig i skolevirksomheden og ikke mod at udvikle faglige og personlige kompetencer som kreativitet og selvstændighed.

2.2.5 Ramme og socialt møde

For at nærme os en forståelse af, hvordan processer virker i et institutionsperspektiv vil jeg indlede med begrebet ramme, som Goffman anvender (Kristiansen 2005). Beskrivelsen af ramme kan begynde med det sociale møde, som er en meget vigtig analyseenhed hos Goffman. I det sociale møde er den helt centrale opgave en definition af situationen. Ved hjælp af handlinger og gestik fremsætter vi forslag til, hvordan situationer skal defineres. Normalt vil der være en vis overensstemmelse mellem mødets *situationsdefinitioner*, uden at man dog kan sige, at der altid vil være fuldstændig konsensus mellem mødedeltagerne om, hvad definitionen er på en situation. Et væsentligt motiv i den fælles situationsdefinition er at danne fælles normer, som kan regulere adfærden hos mødets deltagere. Aktiviteten hos

13 Det er væsentligt at påpege, at reproduktionen forgår som sociale processer, der bygger på kommunikation, hvorved der er en vekselvirkning mellem det særskilte miljø og de menneskelige aktiviteter, og at institutioner ikke er faste og statiske ting, men at de er dynamiske og forandres og omformes gennem forhandlinger og menneskers måde at agere på.

14 Begrebet institutionelle manifestationer er analogt med kollektive repræsentationer som er et udtryk for samfundets ”tanker”. (Selander 1993:75)

mødedeltagerne *rammes ind*, idet situationen adskilles fra andre situationer, og indholdet defineres anderledes end indholdet i andre situationer.

Med det udtryksfulde spørgsmål "hvad sker der her?" spørger man til, hvordan den pågældende situation adskiller sig fra en anden situation. Og man peger på, at meningen med situationen er noget, man fælles kan fortolke. "Indramningen" kan beskrives som en "struktur af forventninger" (Linderoth 2004, opr. fra Tannen, min oversættelse). Rammebegrebet eller frame er udtryk for, at vi automatisk indlæser "sociale situationer i meningsgivende rammer, som hjælper os med at forstå og definere såvel det, som foregår, som deltagerne identiteter" (Kristiansen 2005:200). Indramningen foregår gennem *situerede aktivitetssystemer* (Goffman 1986, her fra Säljö 2005:46), hvor deltagerne bestemmer roller og regler. Indramningen definerer, hvordan det situerede aktivitetssystem skal forstås, og hvordan interaktionen mellem deltagerne skal foregå ligesom interaktionen etablerer indramningen. Skolen indrammer interaktionsformer som situerede aktivitetssystemer. I skolen kommunikerer og anvendes redskaber, som man kan sige er institutionaliserede; kommunikation og redskabsanvendelse er præget af rutiner og tolkninger af praksisformer, som er indlejret i institutionen. Institutionerne infiltrerer og okkuperer individerne og deres medvirken gennem rutiner, sproglige kategorier og aktiviteter (Säljö 2005).

Som illustration af processer i situationelle aktivitetssystemer kan arbejdet med lærebogens tekster fremhæves. Igennem arbejdet med lærebogen lærer børn og unge, hvad de kan forvente sig af de tekster, de arbejder med i skolekonteksten i sammenligning med de tekster, de bruger uden for skolekonteksten. I denne kontekst skal de "lære sig" teksterne, ikke bare lære sig noget af dem. "Skolens virksomhed medfører en specifik slags tekstnormering, hvor tekstens anvendelse er tydeligt indrammet af specifikke, situerede aktivitetssystemer som lektion, lektier og prøver og sanktionerede gennem forskellige slags styredokumenter som lære- og kursusplaner" (Ledin og Selander 2003:112, min oversættelse). Både arbejdet med lærebogen og tekstens indhold af viden er "institutionally framed" (Selander 1991:39) af skolen, hvilket betyder, at skolen har stor indvirkning på teksten, på hvilke behov den skal opfylde og hvad den intenderede funktion skal være. Den vil også have stor indvirkning på den tekstuelle form og på de valg, der bliver foretaget i konstruktionen af teksten.

2.2.6 Vanedannelse og typologisering som institutionsproces

Ved at fastholde tankegangen at der i skolens situerede aktivitetssystemer sker en institutionalisering af aktiviteterne, kan vi nu nøjere undersøge, hvad der sker i processen. I institutionaliseringsprocessen sker der som noget helt centralt en fælles tolkning af institutionen. Som det vil fremgå, er der forskellige termer, der dækker over den fælles tolkning og praksis. To centrale begreber er knyttet sammen i institutionaliseringsprocessen: vanedannelse og typologisering. Berger og Luckman forklarer hvordan institutionalisering opstår: "Institutionalisering finder sted, hver gang forskellige slags aktører gensidigt typificerer vanemæssige handlinger. Sagt på en anden måde, så er enhver typedannelse af den art en institution" (Berger og Luckman 1996:72). "Vanen" kan siges at gå forud for institutionaliseringen, idet

institutionaliseringen skabes hver gang individer ”typificerer vanemæssige handlinger” (Berger & Luckmann 1996:72¹⁵). Der er dermed sagt, at typologisering af handlinger, ting og mennesker går hånd i hånd med vanen, som Lave og Wenger (2003) kalder for ”indlejring i en situeret tankegang” – vanen er en del af typologiseringen.

Typologisering sker, når man skaber en *type* af andres handlinger, når man fortolker et andet individs motiver og typologiserer dem ved handlingernes tilbagevenden. Individer kan dermed forudse det andet individs forventede handlinger og har dermed skabt et fortolkningsmønster, som kan give tryghed og mening. Når flere tolker og typologiserer de samme handlinger, genstande og mennesker, opstår der et fællesskab, hvor individerne har en ensartet opfattelse af tingene, individerne har en fælles forståelse, hvilket foruden fællesskab er et væsentligt kriterium for institution. Den ensartede tolkning fører til en ensartet adfærd; der er tale om tolkningsfællesskaber og tolkningspraktikker. I forlængelse af den tanke kan man sige, at *praksisformerne* i skolen er institutionaliserede, og de institutionaliserede praksisformer indebærer, at der er en fælles forståelse. Dermed er vi nået til at kunne sige, at praksisfællesskabet skolen er et tolkningsfællesskab og en tolkningspraksis, som er en forudsætning for, hvad der skal læres og hvordan.

Dewey benytter termene tolkninger og tolkningsfællesskaber. Når man har et begreb om en ting, kan man ”forudsige handlingens retning og den sandsynlige konsekvens af tingens indvirkning på os og vores indvirkning på den” (Dewey 2005:51). Når man har det samme begreb som andre og dermed er medlem af en social gruppe, så opfatter man ting og handlingers mening på samme måde som andre.

Som eksempel på typologisering og ”begreb” kan elevers oplevelser af at ”få styr på det” ses som centrale udtalelser fra flere elever mit empiriske materiale. Analytisk er oplevelsen, at eleverne får typologiseret begivenhederne og får et begreb om interaktion, arbejdsformer og faglige diskurser. Typologiseringen af begivenhederne foregår ved, at eleverne opbygger vaner, og dannelsen af disse vaner tager tid. Der er dermed sagt, at typologiseringen og vanedannelsen har et tidsperspektiv. Processen med at typologisere og danne vaner sker igennem interaktion i et praksisfællesskab, som vi skal se lidt nærmere på i næste afsnit. Man kan sige, at intentionelt er typologisering og dannelse af vaner afhængig af handling, hvilket også analytisk kan tolkes ud fra elevernes vægt på handlingens betydning for deres oplevelse af skolevirksomheden.

Hvorvidt typologisering og klassifikation er en fordel for individet og for interaktion kan diskuteres (se her ex Berger og Luckmann:75 ff.). Ét synspunkt er, at vanen, som er tæt knyttet til typologisering, kan betragtes som en fordel, fordi valgmulighederne indsnævres, og individet danner et mønster, hvorved det kan gentage handlingen uden særlige anstrengelser. Dette befrier individet fra at bruge sin psykiske energi på

15 Jeg er opmærksom på, at denne udgave af Berger og Luckmann ikke er den nyeste udgave, som er fra 2003. Men jeg finder, at den anvendte udgave er klarest i formuleringerne. Videre i behandlingen vil jeg omtale ”typificeringen” som den mere almindeligt anvendte term ”typologisering”.

hele tiden at skulle tage stilling til forskellige valgmuligheder. Den ”sparede” psykiske energi kan derved anvendes på noget andet. Meningen ved handlingerne bibeholdes, for ”individet bevarer de vanemæssige handlinger deres meningsfulde karakter, selv om de pågældende meninger bliver placeret som rutiner på det fælles videnslager” (Berger og Luckmann 1996:71). I institutionaliseringen er der et magtaspekt, idet institutioner ved deres blotte tilstedeværelse kontrollerer individernes adfærd ved at kanalisere adfærden i en bestemt retning, selv om mange andre retninger kunne være mulige.

Det er min tese, at i skolesammenhængen er mange af forventningerne omsat til vaner; man rækker hånden op, når man vil sige noget i klasseværelset, man er vænnet til at få kollektive lektier for om et emne i en lærebog før den næste lektion (og ikke omvendt efterfølgende en gennemgang/undersøgelse af et emne). Man arbejder med spørgsmål og arbejdsopgaver, som er formuleret af læreren eller skrevet i lærebogen. Eksempelvist kan man sige, at elever anvender lærebøgerne, som de er vant til. Elever har en institutionaliseret anvendelse af lærebøger. Igennem denne institutionaliserede anvendelse bliver skolevirksomheden opfattet som vanebetonet og standardiseret, altså en institution med specifikke, situerede aktivitetssystemer, som bliver reguleret af etableringen af bestemte roller og normer. Elever bliver institutionelle aktører, og deres handlinger struktureres af institutionelle forhold og procedurer. Der er tale om institutionaliserede arbejdsformer eller med et andet ord institutionaliserede praksisformer. Selvve institutionaliseringen af praksisformer kan være en barriere for læringen.

Denne tankegang understøttes af Bruner (2004:72) som siger, at ”faktisk kan selve institutionaliseringen af undervisningen komme til at stå i vejen for oprettelsen af læringsfællesskaber, hvor de lærende hjælper hinanden”. Bruners udgangspunkt er et sociokulturelt perspektiv på læring, idet han som Lave og Wenger lægger vægt på, at læring sker i praksisfællesskaber. Desværre uddyber han ikke, hvordan relationen er mellem institutionalisering og læringsfællesskaber etableres, men udtrykket *selve* i citatet kan opfattes som, at han mener, at ”institutionaliseringen i sig selv” kan være en barriere for læringen i fællesskaber. Bruner peger – meget skarpt, synes jeg – på, at ”det vigtigste fag i skolen, kulturelt set, er skolen selv. Sådan oplever de fleste elever det, og det bestemmer, hvilken betydning de tillægger den. Dette er naturligt, hvad jeg mener med skolers og skolelærdoms ”siterethed”” (Bruner 2004:80). Skoleinstitutionen er situeret i elevens liv, og kultur- og skoleinstitutionens siterethed kan ifølge Bruner ikke isoleres fra, hvad der undervises i, og måderne at tænke og tale på. Skoleinstitutionen er med Bruners ord ikke kulturelt ”fritstående”, for den er – som vist – situeret.

Tankegangen om skolers og skolelærdoms siterethed kan perspektiveres ved at relatere læring i skolen til læring i andre kontekster. Hermed perspektiveres vilkårene for læring, og et meget væsentligt vilkår er arbejdet med lærebogen. En måde at udtrykke hvordan vilkårene for læring er forskellige i to kontekster – fx i skrædder- og skolekonteksten¹⁶ – er ved at sige, at læringen *dekontekstualiseres*, dvs. at den løses fra den direkte sammenhæng med de dagligdags situationer. Lærebogens skrevne ord en

16 Som Lave og Wenger har gjort.

repræsentation af verden, som erstatter vort direkte 'handhavende av olika företeelser. Desuten introducerar texten fenomen och situationer som vi aldrig mött eller kan ha en direkt upplevelsebaserad kunskap om.' (Säljö 1989:6). Sproganvendelsen i skolen er et væsentligt aspekt ved de krav, som skolen stiller til eleven.

I Lennart Gustavssons studier (*Language taught and language used*, 1988, her fra Säljö 1989) vises, hvordan der stilles krav, der er betinget af sprogets indramning i det pædagogiske miljø. Her er pointerne 1) at der er et niveauskifte mellem at tale om tekstens budskab og om teksten som et indslag i en grammatisk øvelse. Den bliver styret af læreren og er ikke altid gennemsigtig for eleven, 2) niveaustyringen ligger hos eleven, som i sin samtale fikserer samtalen i sproget og ikke i den konkrete virkelighed. Læringsprocessen er fjernet fra de naturlige sammenhænge, hvor kundskaberne og færdighederne bruges.

En af Deweys pointer er, at det er en udfordring i det formelle uddannelsessystem at inddrage den levende erfaring i skolens sociale reproduktionsproces.

Når samfundet bliver mere komplekst, hvad angår strukturer og ressourcer, stiger behovet for formel eller intenderet undervisning og læring. Når den formelle undervisning og uddannelse vokser i omfang, er der fare for at skabe et uønsket skel mellem den erfaring, der tilegnes i mere uformelle sammenhænge, og den, der tilegnes i skolen. (Dewey 2005: 31)

Her peger Dewey på, at der udvikles en stigende kløft mellem de lærendes hverdagserfaringer og de formelle skoleerfaringer¹⁷, og at undervisningen ikke er i stand til at overføre hverdagserfaringerne til den formelle læringsituation. Skellet er næppe blevet mindre de sidste hundrede år, snarere tværtimod. Skellet skyldes antageligvis den formelle lærings institutionspræg. Institutionspræget eksisterer i en række elementer ved skolevirksomheden; bygninger, opdeling i fag, tidsstrukturer, arbejdets organisering, rummenes form og indhold, roller osv. Det man beskæftiger sig med i lektionerne i skolen er psykologisk og tidsmæssigt løsrevet fra de behov, barnet eller den unge har. Aktiviteternes forløb bestemmes af, hvad der står på skemaet, og hvad der anses for nødvendigt ud fra faglige krav (Säljö 2000:43). Læringen kan siges at være dekontekstualiseret fra hverdagslivets miljøer. Dekontekstualiseringen er en forudsætning for læringen i komplekse samfund som det danske.

For at konkretisere og uddybe tanken om dekontekstualiseringen af læringen kan peges på (Säljö 2000:167), at læringen i høj grad er af sproglig karakter. Vægtningen af kommunikative processer er et helt centralt fokus i det sociokulturelle perspektiv på læring. Det er igennem kommunikation, individer får del i viden og færdigheder og dermed bliver i stand til at udskille, hvad der er interessant og værdifuldt fra de mange iagttagelser, der kan gøres i en given situation (Säljö 2000:39), hvilket stiller store krav til eleverne, idet de sproglige fremstillinger ikke fuldt ud kan tilpasses elevernes forudsætninger og interesser. Kommunikationen følger forskellige regler, som eleverne ikke altid har forudsætninger for at føle er i overensstemmelse med

17 Flere har beskæftiget sig med erfaringens situerede karakter (se gennemgangen i Wenger (2003:149).

deres egne fortolkninger. Eleverne er ofte overladt til selv at skabe mening, og denne meningsskabelse forudsætter udvikling af en særlig følsomhed for, hvordan det skal gøres.

Men dekontekstualiseringen er blot den ene side af sagen, idet lærerens håndtering af sproget kan beskrives som, at han/hun skaber en ny sammenhæng – et nyt semantisk felt – for udsagnene, og at denne sammenhæng er grammatikken og sproget selv. Man kan betegne lærerens brug af sproget som en re-kontekstualisering, idet læreren re-kontekstualiserer sproget på et andet niveau, som er funktionel i en sammenhæng, hvor det betydningsbærende er de grammatikalske spørgsmål, hvilket er klart for læreren (intuitivt). Pointen her er bl.a., at der mangler gennemskuelighed.

Skolens kommunikative praktik/miljø forudsætter altså fortrolighed og kræver opmærksomhed på de ”institutionaliserede tolkninger som bygger på speciella avgränsningar av verkligheten” (Säljö 1989:16), for at de kan gøres til en del af barnet eller elevens måde at forholde sig til og opfatte virkeligheden. Den kommunikative praksis i skolen er ikke indrettet på formidlingen af kompetence til at håndtere hverdagens problemer, men snarere indrettet på sin egen situationelle virkelighed, som består af fag, videnskab, bureaukrati samt en abstrakt refleksion og symbolsk virkelighed.

Sammenfattende for synspunkterne hos Lave og Wenger, Dewey, Bruner og Säljö er, at institutionaliseringen skaber begrænsninger i læringen, fordi undervisningen ikke kan skabe ”bro” til elevernes hverdagserfaringer, og fordi elevens ”naturlige” læring i praksisfællesskabets bliver hæmmet af situerede institutionaliserede processer.

Det er dette projekts hypotese og pointe, at lærebogen understøtter skolen som institution og dermed virker institutionaliserende ind på elevernes opfattelse af skolen. Lærebogen er et redskab i skoleinstitutionen og i praksisser, som er situerede i institutioner. Derfor er lærebøger i min terminologi institutionaliserede og institutionaliserende ved brugen.

2.2.7 Opsamling

Jeg har benyttet flere definitioner og forklaringer på begrebet institution og institutionsprocesser: fra Giddens, Bruner, Säljö, Goffman og Berger og Luckmann. De bidrager alle med terminologiske afgrænsninger og argumenter for institutionsbegrebet. Fra Giddens får vi termen ”standardiserede adfærdsformer”, fra Bruner får vi forståelsen af ”institution” som ”kultur”, fra Säljö får vi ”artefakters mediering” af ”institution”, fra Goffman får vi ”situerede aktivitetssystemer og rammebegrebet”, og fra Berger og Luckmann får vi ”typificering og vaner”.

Sammenfattende kan man sige, at i institutionen sker der en typologisering og klassificering af handlinger og individer. Begreber der anvendes for at beskrive typologiseringsprocesserne er nævnt som ”tolkningsfællesskaber og tolkningspraktikker”, ”begreb” og ”ramme”. Institutionaliseringen er regulerende for adfærd, og institutionen er præget af stabilitet. Den sociale typologisering og klassificering får betydning for, hvordan artefakter skal anvendes. I skoleinstitutionen

er der en social typologisering og klassificering af, hvordan lærebøger skal være skrevet, hvad vidensindholdet skal være, hvordan bøgerne er struktureret, og hvordan de skal anvendes.

Som der er blevet peget på i det forestående, er skoleinstitutionen et kommunikativt miljø, hvor situationelle aktiviteter foregår, blandt andet at arbejde med en lærebog, som forudsætter specielle forhåndsforståelser af kommunikation og sproglig art hos den lærende. Perspektivet er, at undervisningen i højere grad skal fokusere på, hvordan et problem skal forstås, frem for hvordan problemet skal løses i mere teknisk forstand.

I det næste kapitel vil jeg behandle det sociokulturelle perspektiv på læring. Begrundelsen er, at et af formålene med gymnasieuddannelsen er at der sker læring, og lektiearbejdet er en del af denne proces. Når lektiearbejdet ses i et læringsperspektiv må vi derfor bestemme hvordan læring skal forstås.

Et sociokulturelt perspektiv på læring

3.1 teoretiske valg

Jeg har valgt at anvende det sociokulturelle perspektiv¹⁸ på læring, og vil fremhæve to grunde til dette teoretiske valg¹⁹.

Den første begrundelse er, at det sociokulturelle perspektiv ser anvendelsen af redskaber som centralt i læringen og derfor har begrebslige forståelser af relationen mellem redskabsanvendelse og læring som fokus. Denne tankegang kan findes hos en række russiske forskere som Vygotsky og Luria og hos amerikanske forskere som John Dewey og Michael Cole. Michael Cole (2003) anfører, at tanken om redskabernes formidlende funktion oprindeligt er formuleret af Dewey, hvis arbejder var velkendte af de russiske forskere, bl.a. har Vygotsky (1978) en henvisning til Dewey. Tilskrivningen af redskabernes centrale betydning i situerede læringsprocesser gælder både som fokus i dette forskningsprojekt, men gælder ligeledes i den læringspraksis, som foregår i skolen. Så argumentet er ikke udelukkende af akademisk art, men også et udtryk for praksis. Anvendelsen af redskaber kan knyttes til kulturen²⁰ i skolen, idet man kan sige, at der i anvendelsen af redskaber sker en reproduktion af kulturen og aktøren. Lærebogen er i den forståelse et redskab, hvis væsentlige funktion er at reproducere skolekulturen (den ”skolske”²¹ kulturform). Med et andet blik på kulturen kan man også sige, at der sker en socialisering ind i en kulturform.

18 ”Den kulturpsykologiske teori” og ”det sociokulturelle perspektiv” anvendes synonymt.

19 Det skal understreges at der er tale om et valg af et sociokulturelt perspektiv på læring, hvor konteksten og redskaber er i fokus, hvilket giver en god ramme for mine empiriske analyser. Med det valg følger, at perspektiver på læring som vægter individets kognitive processer ikke anvendes.

20 Hetmar (2004) benytter termen kulturen for dermed at markere, at i hendes perspektiv sker der ikke en indføring i i skolekulturen, som man antyder ved at bruge begrebet indkulturering (enculturation), men at man derimod involverer sig i den. Hun forstår dermed kulturen som en form for situeret læring. I mit perspektiv passer Hetmars opfattelse fint, idet jeg ser arbejdet med lærebøger som en del af kulturen, og mit syn på læring er ligeledes inspireret af Laves opfattelse af situeret læring.

21 Den ”skolske” kulturform er den ene af de tre kulturformer, som Hetmar (2004) opererer med i sin analyse af skolens kulturformer.

Den anden begrundelse er, at perspektivet kan indskrives i en diskussion om ophævelse af dikotomien mellem objekt og subjekt. Denne diskussion har betydning for mit fokus i projektet på to områder. For det første peger diskussionen på at handling og deltagelse er konstituerende for læring. For det andet peger diskussionen på at redskaber har en medierende betydning for processer mellem noget ydre og noget indre.

3.2 Tre læringsopfattelser

Jeg vil fremhæve tre opfattelser af læring, som hver især kan placeres inden for det sociokulturelle perspektiv på læring, og som med deres forskellighed kan give en fornemmelse af bredden i læringsfokus. Samtidig har diskussionen af læringsopfattelse til hensigt at undersøge, hvor fokus er i projektets læringsforståelse.

Roger Säljös forklaring på læring er den første:

Det der sker, når vi lærer, er, at vi tilegner os evnen til at handle med nye intellektuelle og fysiske redskaber som mere og mere kompetente aktører i en ny virksomhed. Samspillet har til følge, at vi som individer forandres med hensyn til intellektuelt og kommunikativt repertoire og beherskelse af fysiske redskaber. (Säljö 2003:164)

I forklaringen er udgangspunktet for læring den lærendes handlen med redskaber og at vi igennem vores handlen med redskaber bliver fortsat bedre til at handle med dem – samtidig med at vi får et intellektuelt og kommunikativt repertoire. Redskabers betydning for læreprocessen er i fokus i Säljös forklaring. Det kan synes indlysende, at vi bliver bedre til at bruge redskaber ved at bruge dem. Men min pointe ved at pege på redskabernes betydning i læringen er at fremhæve, som jeg senere vil uddybe, at læringen foregår med redskaber som mediet, der forandrer os til at besidde øgede intellektuelle, kommunikative og fysiske handlemuligheder. I forlængelse af opfattelsen af læring pointerer Säljö, at ”menneskers kundskaber og færdigheder er så intimt knyttede til de redskaber de har adgang til, at der er umuligt at skelne færdigheder og anvendelsen af redskaber fra hinanden.” (Säljö 2005:66, min oversættelse). Som følge af denne tilgang til læring, må man, for at forstå læring, analysere *aktiviteter*, hvordan individer agerer i disse og hvilke erfaringer de gør – det vil sige, hvordan mennesker skaber *mening* om, hvad de foretager sig.

Redskaber begrebsliggøres med termen *artefakt* (fra Vygotsky) for at understrege, at redskaberne er kulturbundne, og at redskaberne indeholder *viden*, som har en historisk oprindelse, en viden der er indlejret i redskaberne (eksternalisering), og som overføres fra redskab til individer under deres anvendelse (internalisering)²².

Den anden læringsforståelse er hentet hos Mike Horsley og Richard Walker (2005:51):

²² Mere om artefakter senere. Her kun for at pointere, at læringen foregår som dynamiske processer i mødet mellem det kollektive, forstået som artefakter, og individet på et samfundsmæssigt og historisk grundlag.

Learning and cognitive development are considered to be fundamentally social and to have their origins in social processes; language and other symbol systems are considered to play a central role in learning and cognitive development; learning and cognitive development need to be considered in the historical context of the individual's own activities, as well as those of the community and culture more generally.

Forskellen på denne læringsforståelse og Säljö's er, at Horsley og Walker kan ses som et supplement og en udvidelse af Säljö's læringsopfattelse. Horsley og Walker sætter læring i sammenhæng med *kognitiv udvikling*, som fundamentalt er social og sker i sociale processer, hvor symbolske systemer har en central rolle. Læring relateres også til den historiske kontekst: individernes egne aktiviteter såvel som samfundsmæssige og kulturelle aktiviteter. Selv om også Säljö har kognitive processer (intellektuelt repertoire) placeret i sin læringsforståelse er den store forskel at Säljö fremhæver redskabernes funktion, mens Horsley & Walker fremhæver de kognitive og sociale processer.

Den tredje læringsopfattelse har jeg hentet hos Jean Lave og Etienne Wenger (1991/2003:36), som placerer læring som et integreret aspekt ved praksis:

Efter vores opfattelse er læring ikke blot situeret i praksis – som om der var tale om en eller anden uafhængig reificerbar proces, som blot tilfældigvis var placeret et eller andet sted; læring er en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden.

Begrebet reificerbar (genstandsgjort) proces vil jeg vende tilbage til. Lave og Wengers formål er at formulere en analytisk tilgang til læring som en integreret bestanddel af deltagelse i en social praksis. Kognitive processer er ikke uafhængige af situationer og kontekster. Læring finder ”sted gennem vores engagement i handlinger og samspil, men indlejrer dette engagement i kultur og historie. Gennem disse lokale handlinger og samspil reproducerer og transformerer læringen den sociale struktur, hvori den finder sted.” (Wenger 2003:141) Lave og Wengers læringsforståelse er, som også Jens Rasmussen (1999:212) peger på, i overensstemmelse med andre, som i et sociologisk perspektiv gør op med dualismen mellem subjekt/objekt eller indre/ydre, og for hvem mennesket er adskilt fra sin omverden.

Oversat til min anvendelse i nærværende projekt er Lave og Wengers læringsopfattelse en inspiration til at analysere elevens oplevelse af arbejdet med lærebogen (som en reificeret vidensproces) ud fra et fokus på den sociale praksis og læring som en integreret bestanddel af den sociale praksis, hvorigennem elever reproducerer skolen som institution (social struktur).

De tre læringsopfattelser er i overensstemmelse med de grundantagelser i den kulturhistoriske skole som Michael Cole (2003:115-117) nævner:

1. *Formidling gennem artefakter*. Redskaber sættes som hjælpemiddel mellem individets fungeren og opgaven.
2. *Historisk udvikling*. Anvendelsen af redskaberne videreføres historisk – der sker en reproduktion – og er intimt forbundet med enkulturation. Dermed

kan det siges at individers erfaringer ikke foregår i et tomrum, men at det er kilder uden for et individ, der giver anledning til erfaring. (Cole 2003:116)

3. *Praktisk virksomhed.* Analysen af individers psykiske funktioner må baseres på menneskets hverdagsliv. Fordi det er igennem sin virksomhed at mennesket erkender overleveringerne.

Konkluderende ser det sociokulturelle perspektiv læring som processer, hvor redskaberne har en central placering som medierende artefakter. Redskaberne har en enkulturerende (eller socialiserende) funktion, og læringsprocesserne er nært knyttet til sociale praksisfællesskaber og kontekster.

I denne åbning til kapitlet om læringsteori har jeg valgt forklaringer på læring fra forskere, som har forskelligt fokus i det sociokulturelle perspektiv. Hensigten med valget er at fremhæve begreber, som har interesse for projektet. Med ovennævnte grundantagelser for den kulturhistoriske skole træder flere væsentlige begreber frem, og det er disse begreber jeg vil undersøge nærmere i dette kapitel. Det drejer sig om begreberne sociale praksisfællesskaber, redskaber (artefakter), kontekster og internalisering/eksternalisering. Dertil kommer, helt centralt for projektets analyse, vidensbegrebet.

3.2.1 Lave og Wengers teori om praksisfællesskab

Jeg vil begynde med begrebet praksisfællesskab. Begrebet om praksisfællesskaber har Wenger (og Lave) fra undersøgelserne af mesterlære og deraf udvikling af teoridannelse om læreprocesser i et mesterlæreforholdet. Wenger (2003) betegner selv sin teori som "social teori om læring" (140-141), idet han skelner mellem teorier om social struktur og teorier om situeret erfaring. I teorierne om social struktur kan der være risiko for, at individet fratages handlekraft og kompetence, og i teorierne om situeret erfaring er risikoen, at der ses bort fra struktur. Wenger placerer sin læringsteori midt imellem, som han siger i "orkanens øje" (ibid. 141). På baggrund af deres forskning i mesterlære og praksisfællesskaber formulerer de en opfattelse af læring som situeret.

Opfattelsen af situeret læring er ikke (Engeström 1999:249) en samlet teori, hvorimod man kan benævne opfattelsen som "the idea of situated learning". Den blev i 1991 formuleret af Jean Lave og Etienne Wenger i deres bog *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Bogen har haft stor indflydelse på læringsopfattelsen både inden for forskerkredse og i kredse af praktikere. Opfattelsen af situeret læring bygger på den kulturhistoriske handlingsteori hos Vygotsky og Leontjev²³.

Viden er tæt knyttet til situationer og kontekster samt betinget af en fælles tolkning af, hvad viden er. Den fælles tolkning foretages i praksisfællesskaber. I den er

²³ Lave og Wenger trækker også på den sociologiske teori hos Giddens (1979), hvilket bl.a. kan ses i deres henvisninger til praksisteori hos Bourdieu, Giddens og Bauman (Lave og Wenger 2003:47) og i deres anvendelse af strukturbegrebet i termen strukturerende ressourcer, som vil blive diskuteret senere i dette kapitel.

praksisfællesskab et ”virksomhedssystem, hvor deltagerne har en *fælles forståelse* af, hvad de laver, og hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber” (1991:83, min kursivering).

Det skal her pointeres med Lave og Wenger, at deltagelsen i praksisfællesskaber – med deres strukturer, magtrelationer og legitimitetsvilkår – er forudsætningen for læring og ikke omvendt, at deltagelse er en konsekvens af læring. Derfor er *deltagelsen* en afgørende analyseenhed i inklusionsspørgsmålet. I mesterlæren lærer lærlingene tilsyneladende mest i relationen til andre lærlinge (ibid.:79). Hvorvidt det samme forhold gør sig gældende i en skolesituation – at elever lærer mest i relationen til andre elever – skal være usagt her. Men pointen med at drage sammenligningen til mesterlæren frem er at pege på, at *deltagelsesformer* i bevægelsen frem mod at blive fuldt deltagende er underlagt institutionelle påvirkninger.

Det skal her bemærkes, at Lave og Wengers teoretiske projekt var at undersøge mesterlæren som et praksisfællesskab, og at den læring, der finder sted i et mester-/lærlingeforhold, adskiller sig på flere punkter fra det læringsforhold, der er kendetegnende for læring i en institutionel ramme som skolen. Mesterlæren er blevet skarpt kritiseret for at være et autoritært system, som lægger vægt på imitation og reproduktion uden kritisk refleksion. Ved sin autoritære form understøttes institutionaliseringen af undervisningen, idet eleverne skal gøre det, man plejer, og som traditionen tilskriver – altså rutiner og vaner. Dermed reproduceres arbejdsformer og moralske værdier, og dermed reduceres mulighederne for udvikling af innovative og kreative kompetencer, som kan understøtte handlekraft og virkelyst (Nielsen og Kvale 2000:20-22, Illeris 2001:143).

Set i relation til ungdomsuddannelserne er det for så vidt en relevant diskussion. Men som Nielsen og Kvale (2000) argumenterer, kan det tænkes, at mesterlære inden for visse fag (håndværk) kan afføde imitation og reproduktion, mens mesterlæren inden for andre fag kan udvikle kritisk refleksion²⁴. Konklusionen hos Nielsen og Kvale er, at det ikke er regler og forskrifter, altså f.eks. den mundtlige formidling, der danner udgangspunktet for den kritiske refleksion, men den personlige interaktion med en mere erfaren person i en praksis.

Interessen for praksislæring åbner for en kritik²⁵ af den institutionaliserede, skolastiske skoleundervisnings uhensigtsmæssige sider og skaber interesse for læringsteoretiske forskere, som beskæftiger sig med læringsteoretiske spørgsmål med en mere ”moderne” tilgang. Jeg tænker her ikke alene på læringsteoretikere som Dreyfus og Dreyfus, Donald Schön mv. men også på forskere, som har et empirisk afsæt inden for læremiddelforskning. Forskere som eksempelvis undersøger unges læring ved at spille digitale spil, læring gennem multimodale undervisningsformer, rollespil som læremiddel, mobiltelefonen som læremiddel, eksperimentelle opstillinger har en teoretisk platform, som henter inspiration fra tanker om praksislæring, praksisfællesskaber og læringens situerethed.

24 Eksemplet er nobelprismodtageren, som har været i et mesterlæreforhold i sin forskningskarriere, men som senere i sin forskerkarriere udviser stor selvstændighed og kreativitet.

25 Se for videre uddybning af kritikken hos Illeris 2001.

Som begrundelse for anvendelsen af Lave og Wengers begreber i en skolesammenhæng kan man argumentere med, at begrebet mesterlære bliver anvendt som *metafor*, der betegner et asymmetrisk forhold mellem én, der mestrer fagets færdigheder (mesteren) og én, der ikke gør det (lærlingen) (Nielsen & Kvale 2000: 15), hvorfor termen mesterlære kan anvendes om et traditionelt lærer/elev-forhold og samtidig ses som et forhold, hvor et værktøj medierer den faglige læring. Og det helt centrale aspekt er, at mestringen er et spørgsmål om organiseringen af praksisfællesskabet, samt at studiet af mesterlæren er et væsentligt bidrag til at forstå situeret læring som en teori om læreprocesser.

Termen kognitiv mesterlære er blevet introduceret som en betegnelse for den modellæring og stilladsering, hvor læreren i klasseværelset videregiver de strategier, der ligger bag løsningen af et problem. Modellæringen og stilladseringen foregår konkret ved, at læreren tænker højt, når han/hun løser eksempelvis et matematisk problem. Læreren fungerer som mester og træner i elevernes udvikling af kognitive og metakognitive færdigheder, idet eleven opmuntres til at reflektere over problemerne, mens lærerens rolle består i gradvist at trække sin støtte tilbage (Nielsen og Kvale 2000). Det skal til termen kognitiv mesterlære bemærkes, at den er et forsøg på at slå bro mellem en sociokulturel og en kognitiv orienteret mesterlæreopfattelse.

3.2.2 Situeret læring

Ideen om situated learning begyndte som en kritik af læring som noget universalistisk og individuelt: at alle lærende essentielt er de samme til enhver tid og på alle steder. Tankegangen var et opgør med Piagets læringsopfattelse, og flere forskere formulerede den alternative læringsopfattelse i 70'erne (iflg. Engeström), heriblandt Bruner, Cole, Hood & McDemott, Lock, Rommetveit og Wertsch. Alternativet situated learning blev efterhånden en tilgang med mange facetter og discipliner (Sinha 1999:33).

James Greeno (1989:134-135, her fra Engeström:249) har sammentrukket agendaen for situeret læring og situeret kognition i tre punkter:

1. **Placeringen af læring: individuel eller situeret:** tænkning og læring er situeret i fysiske og sociale kontekster.
2. **Ensartet eller forskellig læring:** Tankeprocesser og læring er situerede i personlige og epistemologiske kontekster, der afviger mellem individuelle og sociale grupper og bestemmer fundamentalt, handling, tænkning og læring.
3. **Videns natur som bestanddel eller constructive-holistic:** tænkning og læring er aktiviteter, i hvilke børn udvikler/opbygger (elaborate) og reorganiserer deres viden og forståelse, snarere end at de ganske simpelt erhverver kognitive strukturer og procedurer.

Agendaen pointerer den sociale praksis og den kontekstuelle forankring i læringsprocesserne set over for det individuelle og universalistiske i læringsprocesserne. Samtidig med at den pointerer at læring forgår som en holistisk videnskonstruktion set i forhold til læring som klodser, der bygges på hinanden eller mønstre (skemaer) som etableres og udbygges.

Engeström (1999) opstiller to versioner af situeret læring, som er karakteriseret ved at være en henholdsvis svag og stærk version. Det, der adskiller den svage og stærke version af situeret læring er synet på, hvad der er i forgrunden, og hvad der er i baggrunden: henholdsvis læring, kontekst og social praksis. I den svage version er læring og kontekst i forgrunden – læringen ses som situeret i den fysiske og sociale kontekst. I den stærke version argumenteres der for, at læring bogstavelig talt er et biprodukt af deltagelsen i enhver praksis. I denne version er den sociale praksis i forgrunden. Så, for at forstå læring, må man, som Engeström pointerer (ibid.:250), begynde med at analysere den specielle sociale praksis – og praksisfællesskaber, som man er interesseret i. Man må analysere *aktiviteter*, hvordan individer agerer i disse og hvilke erfaringer, de gør sig; det vil sige, hvordan mennesker skaber *mening*, når de handler med redskaber.

Lave og Wengers version (1991) kan betegnes som ”stærk” (Engeström 1999:250):

The notion of situated learning now appears to be a transitory concept, at bridge, between a view according to which *cognitive processes* (and thus learning) are primary and a view according to which *social practice* is the primary, generative phenomenon, and learning is one of its characteristics. There is a significant contrast between a theory of learning in which practice (in a narrow, replicative sense) is subsumed within processes of learning and one in which learning is taken to be an integral aspect of practice (in a historical, generative sense). In our view, learning is not merely situated in practice – as if there were some independently reifiable processes that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world. (Lave og Wenger:1991. 34-35, her Engeström 1999: 250, min kursivering)

Praksis bliver relateret til læring, og deres opfattelse er, at læring er integreret i praksis og ikke noget tingsliggjort uden for den situerede praksis. Læringsopfattelsen kan betegnes som antropologisk, hvor læring er uløseligt situeret i samfundsmæssig praksis, mens læring i et kognitivt paradigme er knyttet til interne mentale processer og repræsentationer (Nielsen og Kvale 2000:23).

Som metodologiske overvejelser i forbindelse med en forskning, der følger den stærke – praksisfokuserede – version af situeret læringsopfattelse kan man sige at a) studiet er fokuseret på nogle varige socialt vigtige kollektive praksisformer, b) forskeren fremlægger/fremfører en slags etnografisk beskrivelse og analyse af den kollektive praksis, hvori læringen er indlejret.

I det følgende vil jeg diskutere tre centrale begreber i det sociokulturelle perspektiv på læring. Det er begreber, der har en væsentlig betydning for de empiriske analyser. Det drejer sig om begreberne kontekst, artefakt og zonen for nærmeste udvikling. Konteksterne er, som det fremgår ovenfor, af central betydning for at forstå at læring ikke foregår i et tomrum, men er situeret. Elevernes lektiearbejde er rettet mod en anvendelse i undervisningens kontekster. I det sociologiske perspektiv spiller værktøj og redskaber en central rolle i læringen, idet de påvirker både vores konkrete aktiviteter og vores måde at opleve omverdenen. Lærebogen er et sådant redskab i lektiearbejdet. Zonen for nærmeste udvikling og begrebet stilladsering er af central

betydning for at kunne forstå omgivelsernes betydning for læringen, herunder kontekster og redskaber. Arbejdsformen og lærebogen kan stilladsere elevernes lektiearbejde.

Jeg vil i det næste afsnit se nærmere på kontekstbegrebet.

3.3 Kontekstbegrebet

Kontekst og situationer er betydningsfulde begreber i en læringsteoretisk diskussion, idet individers handlen med medierende redskaber sker i en kontekst og situation, som kan anses for at være konstituerende for læringsprocessen.

Den centrale pointe i den sociokulturelle (og kulturpsykologiske) opfattelse er, at al menneskelig adfærd må forstås relationelt i forhold til sin "kontekst" (Cole 03:136)²⁶.

Jeg vil i det følgende afsnit diskutere kontekstbegrebet ud fra to synsvinkler, dels på skolen i form af konteksten "det, der omgiver" lærebøgerne og elevernes anvendelse af dem (en snæver kontekstforståelse), og dels skolen og lærebøgernes anvendelse sammenvævet i en proces (en bred kontekstforståelse).

Kontekst som det, der omgiver, kan beskrives (Cole 03:139) som koncentriske cirkler. Et barn i den inderste cirkel er omgivet af omgivende kontekster: undervisningstime, klasseværelsets organisering, skolens organisering og lokalsamfundets organisering. Konteksterne er repræsenteret ved personer og institutioner, såsom lærer og skoleleder. Det skal understreges, at der ikke er tale om en lineær, enkel tidsmæssig rækkefølge ved at en lærer underviser i en time, og ved at undervisningen er formet ud fra klassen og den skole undervisningen foregår i, som igen er formet af lokalsamfundet osv. Elevernes engagement, lærernes forskellige fortolkninger af fag og skole har væsentlig betydning for konteksten. I denne forståelse bliver konteksten som en beholder for genstande og adfærd. Men (selv) med denne forståelse er det væsentligt at være opmærksom på, at kontekstfrembringelsen er en aktivt skabt tosidet proces.

Ud fra et sociokulturelt syn er kontekst en sammenvævning af alle dele i omgivelserne, og læringen indgår som en integreret del i denne vævning. Den sammenvævede kontekstopfattelse kan billedgøres ved hjælp af et reb.

Kontekstopfattelsen skal forstås som en sammensnoning af rebets fibre, som tidligere var usammenhængende, men bliver sammenhængende ved sammensnoningen. Der er ikke tale om en kontekst "som det, der omgiver", men en kvalitativ relation mellem "tråde" i én proces, hvorved grænserne mellem "opgaven og dens kontekst" er dynamiske. Der er tale om et aktivitetssystem, der inkluderer samarbejdende individer, som interagerer med andre såvel som med fysiske redskaber (eksempelvis

²⁶ Som Cole anfører, har denne pointe medført en del forvirring. For hvad kommer først i menneskets tænkning: Genstanden (teksten) eller dens omgivelser (konteksten)? Cole løser ikke denne problemstilling om tvetydigheden i relation til handling og kontekst, men skelner mellem to hovedforståelser af kontekstbegrebet (Cole 03:137).

læremidler), repræsentationssystemer (eksempelvis sprog og matematiske symboler), situationer, aktiviteter og fagindhold (Cole 2003:140, Dysthe 2003:50, 58). Pointen er, at det, vi kalder psyken, er ”distribueret i de artefakter, der er *vævet sammen*, og som sammenvæver menneskets handlinger” (Cole 2003:142).

Wyndhamn (2002:98, Säljö 2000) har en tilsvarende sammenvævet kontekstopfattelse og skelner mellem forskellige typer af kontekster: en sammenhæng, en indramning, en situation. Man skal forstå kontekst i et relativt forhold til aktiviteten, idet aktivitet og kontekst konstituerer hinanden, det vil sige bestemmer hinanden gensidigt til en helhed (Säljö 2000, Lave 1988).

Læringens kontekstbundethed diskuteres (Biggs 2003:17, Rasmussen 1999:214), og argumenterne er, at opfattelsen af, at læring og forestillinger om læring er kontekstbundne, er for generelt et synspunkt, idet konsekvensen er, at det, der læres i skolen, hvad angår den skolestiske undervisningskontekst, vil være knyttet til denne undervisning og vil være en afvisning af, at det der er lært i denne situation ikke kan anvendes andre steder. Desuden er argumentet, at kontekstbundenheden ser bort fra, at den lærende indtræder i læringskonteksten uden nogen præferencer for egen læringsform. Kritikken stiller desuden spørgsmål ved mange forskeres skepsis vedrørende mulighedsbetingelserne for overførsel af viden mellem kontekster. Kritikere (Biggs 2003, Rasmussen 1999) slår til lyd for, at det vil være rimeligt at moderere synspunktet om læringens kontekstbundethed, og Rasmussen argumenterer for denne midtersøgning på baggrund af forskningsresultater, der viser, at viden er mere kontekstbundet, når den læres i en enkelt kontekst, end når den læres i flere kontekster. Nok så centralt for projektet her er Rasmussens pointe: “[...] og omfanget af transfer afhænger yderligere, af, hvor opmærksomheden er blevet henledt under undervisningen, det vil sige, om der i undervisningen er blevet peget på indholdets anvendelsesmuligheder” (Rasmussen 1999:215). Altså med andre ord at der sker en synliggørelse af, hvordan den lærende kan konstruere en videnovertagelse mellem kontekster.

Anvendelsen af lærebøger kan ses i lyset af kontekstbegrebet. Man kan se skolen som det, der omgiver lærebøgerne og elevernes anvendelse af dem. Og man kan se skolen og lærebøgerne anvendelse sammenvævet i en proces – en læringsproces, som er dynamisk. Jeg tilslutter mig denne sidste forståelse af kontekst som en sammenvævet relation mellem skolekultur og lærebogsanvendelse. Man kan stille spørgsmålet, om hvor skolen stopper mentalt for eleverne? Når de har forladt bygningen? Når de læser i deres lærebøger hjemme, i bussen på vej til skolen osv.? Når de har lagt lærebøgerne fra sig?

Projektets forskningsfelt er sammenhængen mellem elevers oplevelse af deres anvendelse af lærebogen i bestemte kontekster. Det er min grundantagelse, at kontekst forstås som en sammenvævning eller en psykologisk ramme (Løw et al. 2008:290). Bateson taler i den forbindelse om, at konteksten klassificerer budskabet. Den kommunikerer en mening om, hvordan budskaber og handlinger skal forstås. Min pointe er, at når lærebogen anvendes på specifikke måder i konteksten arbejdsform er denne kontekstanvendelse en psykologisk ramme for, hvordan elever

oplever lektiearbejdet. Arbejdsformen klassificerer, for at bruge Batesons begreb, lektiearbejdet. Samtidig med at arbejdsformen klassificerer lektiearbejdet, klassificerer lektielæsningen arbejdsformerne. Der er i den forstand tale om en cirkulær proces, idet elevens oplevelse af lektielæsningen danner en psykologisk ramme for deres oplevelse af arbejdsformer, hvori læsningen af lærebøger indgår, og arbejdet med lærebøger i undervisningen danner en psykologisk ramme for lektielæsningen.

Det er yderligere min grundantagelse, at handlinger i kontekster ikke kan betragtes isoleret fra andre kontekster, hvilket svarer til, at tekster ikke kan ses isoleret fra andre tekster. Det sidste forhold udtrykkes i begrebet *intertekstualitet*, og jeg vil i forlængelse heraf foreslå, at man benytter *interkontekstualitet* i forståelsen af konteksternes indbyrdes forbundethed. Som konsekvens af dette synspunkt kan man stille spørgsmålet: Hvordan forbindes konteksterne i deres interkontekstualitet? Mit forslag vil være, at det er individets opfattelse af relationerne, der forbinder konteksterne, og at vi som forskere kan undersøge relationen ved en analytisk de- og rekontekstualisering af eksempelvis individers udsagn.

Det afgørende ved at anvende kontekstbegrebet, som jeg har gjort her, er at pointere, at lærebøgerne har en funktion som en strukturerende ressource i de forskellige kontekster for læring. Min tese er, at lærebogen er en strukturerende ressource i lektiearbejdet og undervisningens arbejdsformer.

3.4 Artefaktbegrebet

I det sociokulturelle perspektiv ophæves subjekt/objekt dualismen²⁷, idet det sociokulturelle perspektiv opererer med artefaktbegrebet. Vygotskys idé om artefakternes mediering var revolutionerende, idet den overvandt splittelsen mellem individ og samfund (struktur). Engeström siger således, at:

Individet kunne ikke længere forstås uden hans eller hendes kulturelle midler, og samfundet kunne ikke længere forstås uden indvirkningen af individer der bruger og producerer artefakter. (2005: 271)

Ideen (om artefakter) udviklede Vygotsky som en kritik af læringsopfattelsen i behaviorismen og associationismen med stimulus-/responskæder og som et opgør med Piagets tænkning om, at udvendige objekter var materialet, som danner det indvendige i subjekterne. Ifølge Vygotsky blev handlingerne, som var orienteret mod objekterne, udgangspunktet for at kunne forstå individernes psyke.

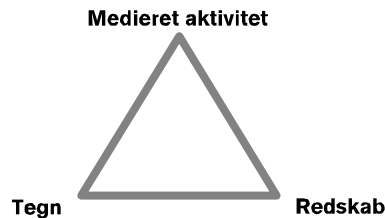
Begrebet om mediering af det indre og det ydre, subjekt og objekt, antyder, at vi som mennesker ikke er i umiddelbart og utolket kontakt med omverdenen (Säljö 2003), men at vi håndterer den ved hjælp af forskellige fysiske og intellektuelle redskaber som en del af vores sociale praksis'er. Vi anvender redskaber i alt, hvad vi gør,

²⁷ Reference: Fuglsang og Olsen 2005, Koch 2005, Bruner 2004, Säljö 2005, Rasmussen 1996, Marton og Booth 1997. Det skal bemærkes at Jens Rasmussens forskning ikke har et sociokulturelt perspektiv (men et systemisk – et Luhmansk perspektiv).

intellektuelle redskaber eller fysiske redskaber, der bliver særlige hjælpemidler mellem menneskets handling og den opgave, det udfører (Cole 03:115, opr. Luria 1928).

Figuren fremstiller Vygotskys tanker om sammenhængene mellem medieret aktivitet, redskaber og tegn.

Fig. 2



Fra Vygotsky 1978:54, min oversættelse

Mediering vil i det sociokulturelle perspektiv sige, at vores tænkning og forestillingsverden er blevet farvet af vores kulturs intellektuelle og fysiske redskaber.

Vygotskys idé om mediering gennem redskaber begrundes i, at højere mentale evner repræsenteres af at kunne mindes, kunne løse problemer, være kreativt skabende og andre former for viljestyrede handlinger, som aldrig kan reduceres til kæder af betingninger. For at forstå og forklare sådanne evner må man se på den rolle, som tegn og redskaber har i menneskets handlinger (Säljö 2005:26). Vygotskys pointe er, at gennem brugen af eksterne redskaber og tegn (signs) omformes hele strukturer i vores psykologiske processer på samme måde, som anvendelsen af et fysisk redskab omformer en arbejdsproces. Jeg skal i det følgende uddybe Vygotskys pointe.

Vygotsky (1978) ser anvendelsen af redskaber som en forlængelse af huskeprocessen ”på den anden side” eller hinsides menneskets biologiske dimension af nervesystemet, og gør det muligt at indføre artificielle og selv fremstillede stimuli, som man kan kalde tegn. De selv fremstillede, artificielle tegn sætter Vygotsky ind i en stimulus-/responsrelation. Vygotsky giver altså de artificielle tegn – ud fra en behavioristisk opfattelse af læring – en rolle i de stimulus-/responskæder, som danner adfærd, årsag til en bestemt adfærd. Denne støttende stimulus omformer den psykologiske operation til højere og kvalitative nye former og tillader mennesker ved hjælp af ydre stimuli at ”kontrollere deres adfærd udefra” (Vygotsky *ibid.*:40, V’s kursivering, min oversættelse). Anvendelsen af tegn er det afgørende kriterium for, at mennesket bryder med en biologisk determineret adfærd:

The use of signs leads humans to a specific structure of behavior that breaks away from biological development and creates new forms of a culturally-based psychological process. (*ibid.*:40)

Processen foregår i tre trin frem mod en frigørelse fra de ydre former af tegnet (artefaktet). På det sidste trin af udviklingen er der således sket en *internalisering*:

[...] the external sign that school children require has been transformed into an internal sign produced by the adult as a means of remembering. (ibid.: 45)

Redskaber er noget, der er vokset frem i historien og er afgørende for, hvordan vi anvender vort intellekt, vor krop, og hvordan vi fungerer sammen med andre mennesker. Artefakter medierer verdenen for os i tilknytning til traditionen og til viden genereret gennem generationer (Cole 1996, Vygotsky 1986, her fra Bliss og Säljö 1999). Sprog og udtryk har en historie og er lige så kulturelle som fysiske artefakter. De får ting til at ske, givet mennesket indsigt og viden, får mennesker til at indse problemer og løse dem. Meget af det, vi gør i praksis, udføres i kraft af vi kommunikerer og bruger sproget som redskab. Derfor bør man, efter én opfattelse, ikke skelne mellem fysiske og intellektuelle artefakter (Säljö 2005 referer Cole 1996).

Argumentationen er, at næsten alle menneskelige aktiviteter involverer anvendelse af sprog det er nærliggende at eksemplificere dette, når vi individuelt kommunikerer via telefon, ved konversation i undervisningen i skolen, når man overtaler kunder til at købe en vare osv. Når vi tænker, anvender vi sproget på forskellige måder til at kodificere verden, vi bruger begreber til at forstå verden: til at bestemme priser bruger vi for eksempel procenter som et værktøj. Vores tænkning er socialiseret, og værktøjerne for at ræsonnere har en udviklingshistorie i vores samfund. Denne tankegang bruger Bliss og Säljö (1999:2) til at slå lighederne mellem fysiske artefakter og begrebslige konstruktioner, kodificeret i sproget, fast. Begge elementer i en menneskelig praksis skal tænkes som *værktøjer* (tools). Bliss og Säljö udtrykker denne overensstemmelse mellem sprogets begrebsdannelser og de fysiske artefakter således:

Concepts and linguistic expressions can, following this mode of thinking, be thought of as psychological tools that have emerged through the history of a society. They help us to do things in a manner that is analogous to how physical tools can be used for chopping trees, cultivating land or mending engines. The psychological tools of language are used both for thinking and for communicating. (Bliss og Säljö 1999:2).

Som det fremgår af citatet, er der ikke nogen klar afgrænsning mellem psykiske værktøjer (begreber) og fysiske værktøjer, for som de siger:

Concepts are embodied in physical artefacts, and they are part of what makes such artefacts meaningful to people.

Men Vygotsky har en distinktion mellem tegn, psykiske redskaber og fysiske redskaber. Han siger, at tegn og redskaber er analoge ud fra en psykodynamisk synsvinkel, men disse er ikke identiske. Formålet med at adskille tegn fra redskab er at bevare de specifikke karakteristika fra hver af deres type aktivitet. Tegns funktion er at løse et psykologisk problem (at huske, sammenligne ting, vælge osv.), og redskabets funktion er knyttet til anvendelse i arbejde.

Som det fremgår af figuren over medieret aktivitet, har både tegn og redskaber en analog, medierende funktion. Forskellen mellem tegn og redskaber er de to forskellige måder, de orienterer menneskelig adfærd:

The tools' function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is *externally* oriented; it must lead to changes in objects. It is a mean by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature. The sign, on the other hand, changes nothing in the object of a psychological operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself; the sign is *internally* oriented. (Vygotsky 1978:55)

Redskabernes funktion er at ændre objekter, de er eksternt orienteret. Tegn ændrer ikke ved objekter, men ved indre aktiviteter, de er internt orienteret. Redskaber har en dobbeltfunktion, idet de virker både på objekterne og på subjekterne, der handler:

[hjælpe midlerne] ændrer ikke alene menneskets eksistensbetingelser radikalt, de virker også tilbage på det ved at fremkalde en ændring af dets psykes beskaffenhed (Cole 03:115, opr. Luria 1928).

Når der sker en ændring af artefakterne, ændres vores sociale praksisser, og vi får behov for ny viden:

[...] när teknikerna för mediering utvecklas, så förändras också människornas kunskaper och deras kunskapsbehov. Dessutom är det så att kunskaper och insikter byggs in i artefakter. (Säljö 2002:18)

Som inspiration for herværende projekt om lærebogens medierende funktioner kan vi finde et tilsvarende opgør med dikotomien mellem subjekt og objekt hos Dewey. Udgangspunktet hos Dewey er *lærestoffet*. Ifølge Dewey (2005) er lærestoffet alt, der studeres. Dewey mente, at man må betragte alle de genstande og fænomener, der indgår i en læringsproces, som et *stof* til *læring*, og at alle genstandene og fænomenerne spiller en rolle i interessen for læreprocessen (ibid.: 152).

Som forklaring på sammenfaldet af redskaber, metode og lærestof siger Dewey, at lærestoffet *er* blevet arrangeret, og det er arrangementet af lærestoffet, der *er* metode (2005:181-182). Og i dette projekt er det nærliggende at tilføje, at lærestoffet er arrangeret i en lærebog og dermed – i forlængelse af Deweys logik – er lærebogen *metoden*. Ved beskæftigelsen med lærestoffet eksisterer der heller ikke adskillelse mellem metoden og lærestoffet. Her er der tale om, at metode ”er den effektive styring af stoffet hen imod ønskede resultater”. Metoden er implicit i lærestoffet, så når eleverne beskæftiger sig med et lærestof, er der samtidig tale om, at de beskæftiger sig med metode (læs her igen, at metoden er lærebogen). Synspunktet er i overensstemmelse med at se lærebogen som en strukturerende ressource, hvilket jeg vil vende tilbage til senere i afsnittet.

3.4.1 Reificering

I dette projekts sammenhæng giver eksternaliseringsperspektivet en teoretisk tilgang til at forstå, hvordan lærebogen tilsættes en viden, som er kulturel og historisk funderet. Eksternaliseringen er lige så vigtig en proces at forstå som internalisering. De fleste læringsteoretikere interesserer sig for internalisering/appropriering, men det er også vigtigt for at forstå læring at forstå den modsatte proces: ”hvordan kundskaber

og færdigheder udvikles i samfundet og hvordan de gennem eksternalisering gøres tilgængelig for nye generationer” (her Säljö 2005, ref. til Engeström 1999a).

I dette projekts sammenhæng giver eksternaliseringsperspektivet en teoretisk tilgang til at forstå, hvordan lærebogen tilsættes en viden, som er kulturel og historisk funderet. Eksternaliseringer beror på forudsætninger; kulturelle kundskaber. Som eksempel kan man sige, at forfattere til lærebøger har viden om curriculum, om eleverne som målgruppe, elevernes faglige forudsætninger, undervisningsmetoder, læreplaner, skolesystemet, faglige traditioner og diskurser, som tilsammen danner grundlag for den tekstlige udformning. Der sker en eksternalisering af viden (Olsen 2007).

Eksternalisering kan også beskrives med termen reificering²⁸. Eksternalisering indebærer, at erfaringer tingsliggøres/reificeres, jf. mit eksempel ovenfor. Mennesket reificerer sine erfaringer gennem forskellige former for tegn, symboler og andre medierende redskaber. Man kan sige, at vi med reificeringen ”fryser” mening (Säljö 2005:52 opr. Kress 2003:44).

Niels Henrik Helms²⁹ definerer reifikation på følgende vis: ”Reifikation er de artefakter, som skabes i og/eller bruges i aktiviteten. Det er en måde at skabe form i forhold til erfaringer. Vi artikulerer vores opfattelser og på den måde skabes der fokus i forhold til forhandlinger om meningstilskrivelse. Ifølge Helms er Wengers anvendelse af begrebet inspireret af og skal ses i forlængelse af Meads overvejelser over sociale objekter, men han viderefører også virksomhedsteoretikernes opfattelse af aktiviteter som en mediering mellem subjekt, objekt og artefakt (jf. Cole, her fra Helms).

Reifikationen har for projektet to interessante funktioner :

- Forholdet mellem deltagelse og reifikation tilbyder os en løsning på problemet i forhold til relationen mellem tacit (tavs viden) og eksplicit viden.
- Anvendelse af læremidler kan således ses som en reifikationsproces og den efterfølgende meningstilskrivelse gennem dialog og aktivitet som en deltagelsesproces.

Perspektiveret til lærebogen kan stoffet og metoden i lærebogen siges at være en reificeret tavs viden, og elevernes efterfølgende arbejde med lærebogen, fx i form af lektiearbejde, er en deltagelsesproces igennem en meningstilskrivelse.

3.4.2 Internalisering

Internalisering er den modsatte proces af eksternalisering, nemlig inderliggørelse af noget ydre.

²⁸ Reificere betyder ”tingsliggøre”, og formentlig er termens oprindelse fra Karl Marx, som bruger begrebet i anden sammenhæng. Desuden optræder reificere hos flere forskere, som efter Marx har undersøgt, hvordan tingsliggørelsen foregår i et kapitalistisk samfund.

²⁹ Niels Henrik Helms, konference, Lillehammer Høgskole, 27. april 2006.

Begrebet internalisering er af to grunde omdiskuteret blandt især de forskere, som har et sociokulturelt perspektiv på læring (Säljö, Engeström, Lave & Wenger o.a.). Den ene grund er, at begrebet betegner en dikotomi mellem det ydre og det indre, og at termen internalisering ikke i tilstrækkelig grad betegner sammenvævningen. Den anden grund er, at begrebet antyder, at mennesket indeholder en struktur, en repræsentation af den ydre verden, som bliver anvendt i praksis. Dermed antydes i termen, at der er kognitive skemaer, som er de strukturer, der indsætter individet som centrum i læringen³⁰.

Det mest centrale spørgsmål for Vygotsky var, hvordan en kulturs redskaber bærer sig ad med at komme fra det ydre til det indre (Bruner 2004:315). Internalisering er hos Vygotsky forklaret som en indre rekonstruktion af en ydre operation (1978:56). Internalisering indebærer i modsætning til læring ved association en systematik, en struktur, som skaber omstrukturering af tidligere inddragne begreber, efterhånden ”som de bliver draget ind i de intellektuelle operationer af den højere type” (Vygotsky, her fra Bruner 2004:315). I denne forståelse adskiller den Vygotsky-inspirerede opfattelse sig fra kognitivismen, idet kognitiverne forklarer det ydre i begreber fra det indre (*mental* repræsentation), mens vygotskyanerne forsøger at forklare det indre i begreber fra det ydre.

Argumentationen for at rette lyset mod det sociale i processen er at pointere, at læring, erfaringsdannelse og dermed udvikling er en aktiv proces fra ”det ydre” i kulturen til ”den indre” internaliserede kultur (Bråten 2006:22). Som Bråten gør opmærksom på, kan social interaktion ses som en fælles handling i et kulturelt rum, og dermed sker en overføring af et kulturelt ”forråd”, som jeg selv vil beskrive som en ressource.

Men man kan indvende over for denne tankegang, at internalisering fortsat udtrykker en adskillelse mellem noget ydre og noget indre og fortsat udtrykker opfattelse af en repræsentation. Det problem og den kritik af teorien, som af flere (Luria, Engeström, Hansen) er blevet rejst mod Vygotskys udformning af den sociokulturelle opfattelse, er, at den er forblevet for individfokuseret. Der er på den anden side også den fare, der kan være forbundet med det stærke fokus på kontekst, kommunikation og social praksis, at man mister opmærksomheden på *den lærende* (Sinha 1999:32), og som vi så tidligere, er individet næsten fraværende i det sociokulturelle perspektiv på læring.

Säljö (2002 et al.) har forsøgt at indskrive individet i sin teori ved i sit sociokulturelle perspektiv på læring at tale om læring som de processer, gennem hvilke mennesker *approprierer* viden og færdigheder. Termen *appropriere* (ex i modsætning til *internalisering*) anvendes for at understrege, at man ikke lærer ved at viden og færdigheder overføres til mennesker på en mekanisk måde: internalisering forstærker forståelsen af læring som *indlæring* – noget fra det ydre kommer ind i mennesket, hvilket der ikke er tale om med udgangspunkt i det sociokulturelle perspektiv (Säljö

30 Det skal bemærkes, at der foruden de tro vygotskianere er forskere, som anfører, at man inden for den pædagogiske tænkning ikke i tilstrækkelig grad lægger vægt på internaliseringen, bl.a. inden for udviklingspsykologien (se Dale 2006:48).

2003:163). Appropriering understreger, at man *tilegner* sig og beherske redskaber (intellektuelt eller fysisk) til bestemte formål og i bestemte situationer. Appropriation betegner en proces mod en fortsat større erfaring med, hvordan redskaber kan anvendes på en produktiv måde. Säljö's pointerer, at hvis man vil forstå læring og tænkning, må man se på, hvordan mennesker håndterer redskaber i stedet for at lave antagelser om indre repræsentationer i form af mentale modeller, idet disse ikke har noget sikkert udtryk. Denne forståelse af at viden og færdigheder, der indebærer at ydre repræsentationer skal *indhentes*, har haft stor indflydelse på undervisning, ved at læring er *indlæring* (Säljö 2005: 56). Som konsekvens af denne tankegang er det en misforståelse, at eksternaliseringer blot overføres passivt, kopieres i vort indre. Vi læser derimod mening og budskaber ind i tekster, instrumenter, databaser og andre artefakter (Säljö 2005:55, min kursivering).

Opsummerende har det sociokulturelle perspektivs optagethed af internalisering to baggrunde. For det første følger med diskussionen et opgør med den konventionelle læringsforståelse, at den lærende internaliserer verden, og er dermed et opgør med en dikotomi mellem det ydre og det indre. For det andet er diskussionen et forsøg på at gøre op med at se internalisering som en uproblematisk optagelse af noget givent.

Med forståelsen af artefakter som strukturerende ressource og med Vygotskys centrale læringsbegreb zonen for nærmeste udvikling gives et bud på, hvordan den dynamiske kontakt foregår mellem det ydre og det indre. Derfor vil jeg i det næste udfolde begrebet om artefakter som strukturerende ressourcer med henblik på senere analyser af lærebogens anvendelse som en sådan ressource.

3.5 Artefakter som strukturerende ressourcer

Begrebet strukturerende ressource kan beskrives ved hjælp af tre forskere. Begrebet "strukturerende ressourcer" er omtalt og anvendt i Säljö (2003). Säljö har videreudviklet begrebet fra Lave (1988), som igen har overtaget en række termer fra Giddens (1979). De tre forskere har hver deres perspektiv på forståelse af strukturerende ressource. Giddens har et *magtperspektiv* på begrebet. Lave har et *transferperspektiv* og Säljö har et *reproduktionsperspektiv*. Det er min hensigt med den følgende bearbejdning af begrebet at gøre "strukturerende ressource" operationaliserbart i min analyse af elevens anvendelse af lærebøger set som en ressource i deres læring. Således vil begrebet indeholde alle de tre nævnte perspektiver og være et udtryk for, at lærebogen indgår i en magtrelation, at den skal være et bindeled og overføre viden mellem kontekster, og at lærebogen som ressource reproducerer institutionelle strukturer.

3.5.1 Giddens' magtperspektiv

Giddens (1979:91) knytter ressourcer, struktur og magt sammen: "Resources are the media through which power is exercised, and structures of domination reproduced." Giddens udtrykker i dette citat, at midlerne er medie for magt, og strukturer af dominans bliver reproduceret. Videre siger han, at opfattelsen af ressourcer som strukturerende komponenter af sociale systemer må ses som det primære i behandlingen af magt inden for teorien om strukturation.

Resources are the media whereby transformative capacity is employed as power in the routine course of social interaction; but they are at the same time structural elements of social systems as systems, reconstituted through their utilisation in social interaction. (92)

Giddens strukturationsteori er baseret ”på den tanke, at strukturen både er input til og output fra menneskelige handlinger, at handlinger både har tilsigtede og utilsigtede konsekvenser, og at aktører ved meget, men ikke alt om de strukturelle konsekvenser af deres handlinger” (Giddens 1984, her fra Wenger 2003:149). Ressourcer har en central betydning i denne struktur, idet de både er indlejret i rutiner, som eksisterer i social interaktion og er et strukturerende element i de sociale systemer som system.

Rutiner er, som jeg så i foregående afsnit, et meget væsentligt kriterium for institutionsbegrebet, så vil jeg pointere, at ressourcer er et væsentligt element for den institutionaliserede sociale interaktion. Teorien giver dermed grundlag for at se lærebogen som en ressource, som er indlejret i institutionen skoles sociale interaktion og er strukturerende for det sociale system, som skolen er, netop som lærebogssystem. Ressourcer indeholder de midler, som aktualiserer det meningsfulde og det normative indhold af interaktionen. Med lærebogen som eksempel kan man sige, at i lærebogen som strukturerende system er indlejret meningen og normer for interaktionen i undervisningen.

3.5.2 Laves transferperspektiv

Som titlen siger, er der i Laves bog fra 1988 ”Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life” fokus på hverdagsaktiviteter og deres konstituering af relationen mellem sociale systemer og individuel udvikling.

Lave (1988) undersøger transferproblemet mellem læring i en skolastisk sammenhæng og uden for skolen. Det sker bl.a. i et projekt om ”matematik efter skolen”, *Adult Math Project* (AMP). Hun benytter sig af begrebet strukturerende ressourcer (s. 97 ff.), som hun har hentet fra Giddens (1979). Strukturerende ressourcer er for Lave erfaringer, der transfereres fra ”the-lived-in world” til skolevirksomheden.

I forbindelse med AMP kan man spørge: ”Hvor meget matematik er der i hverdagsaktiviteter? Hvad bliver og hvad bliver ikke overført fra skolen?” Lave mener ikke, at det er den rigtige måde at spørge på, når man skal undersøge relationer mellem matematikaktiviteter i forbindelse med forskellige settings. I stedet skal man spørge, hvordan aktiviteter ”come together” og former hinanden ved forskellige anledninger (occasions).

Lave udfolder begrebet som et analyseredskab ved at beskrive forskellige eksempler. Den centrale idé er, at den samme aktivitet i forskellige situationer får strukturerende form og tilvejebringer strukturerende ressourcer for andre aktiviteter. Denne synsvinkel er specielt kritisk overfor antagelser om, at aktiviteter og settings er isolerede og urelateret (unrelated), eller at nogle kundskabsformer er universelt indføjede i enhver situation. I stedet for at forskellige situationer og især forskellige

anledninger/begivenheder (occasions) opleves subjektivt som de samme, skal de i stedet betragtes som *transformationer* af strukturerende ressourcer, som bliver givet en realiseret form gennem deres gensidige (indbyrdes, fælles) grundlæggende (væsentlige) artikulation (udformning).

Laves analyser er i overensstemmelse med de overvejelser, jeg har anført ovenfor om konteksters relationer, det relationsforhold som jeg foreslog, at termen interkontekstualitet begrebsliggør. I Laves term skal situationer ikke betragtes isolerede, men som transformationer af strukturerende ressourcer. I hendes synspunkt bliver de strukturerende ressourcer i sin *realiserede form* en artikulation.

3.5.2 Wyndhamn og Säljö reproduktionsperspektiv

Wyndhamn og Säljö (1999) knytter (formentlig i lighed med Lave) strukturerende ressourcer sammen med tegnsystemer, forskellige artefakter, institutionelt sprog som en ressource for kommunikation om verden, og de samler og ordner objekter, begivenheder og forhold på måder, som er bestemmende for særlig aktivitetssystemer (s. 80). Wyndhamn og Säljö siger videre, at tegnsystemerne har en stor anvendelighed, som kan anvendes i mange og forskellige kontekster eller lokaliteter, bl.a. i en smal klassesammenhæng i skolen.

For den erfarne bruger virker tegnsystemerne naturlige, men de har selvfølgelig en historie. For den erfarne bruger er tegnsystemer transparente, og de tjener som virkningsfulde strukturerende ressourcer (her citeres fra Wyndhamn og Säljö, s. 80, som citerer fra Lave 1988), som giver aktører tilgang til informationer af en særlig karakter om en situation eller en begivenhed. For den mindre erfarne bruger bliver de specielle måder som symbolske udtryk af et bestemt tegnsystem, som referer til en udvendig realitet, vanskelige at realisere. Læringen kommer til at bestå (blandt andet, formentlig) i at lære den specifikke måde, som tegn er koordineret med en *outside world*.

Som komplekse tegnsystemer giver Wyndhamn og Säljö (s. 81) to eksempler. Det første er *tid*, som kan blive brugt parallelt i forskellige systemer i samfundet: kl. fire om eftermiddagen kan der skrives på mange forskellige måder. Det andet eksempel er en uge, som kan have forskellige betydninger i forskellige kontekster: en kalenderuge har syv dage, en skole- eller arbejdsuge har fem dage. I denne sammenhæng har Wyndhamn og Säljö lavet en empirisk undersøgelse af elevers vurdering af tid. Opgaven som de brugte som udgangspunkt for undersøgelsen lød: Hvor mange dage er der fra og med den 24. marts til og med den 18. juni, hvis marts og maj har 31 dage og april 30 dage? (*ibid.*:81). Jeg vil her ikke fordybe mig i svarenes korrekthed, men pege på, at forklaringen på at korrektheden i svarene ikke ændrede sig markant fra de laveste klasser (4. kl.) til de højeste (1.gymnasieklasse), og at pointen i undersøgelsen var, at forklaringen på den manglende læring ikke var manglende matematikkompetencer, men snarere elevernes evner til udlægge/tolke udtrykkene ”fra og med” og ”fra og til”. Det var en sproglig snarere end en matematisk barriere for løsning af opgaven.

Med matematik eksemplet som udgangspunkt analyserer Wyndhamn og Säljö processer, der foregår i læringen med henblik på kontekstualisering af matematikopgaver. De peger på, at der i denne rene matematikopgave sker en *dekontekstualisering* for at opgaven kan blive ren matematik, hvor det matematiske ræsonnement kan tjene som sin egen kontekst. Eleverne må *rekontekstualisere* og tilvejebringe et sæt af rimelige grunde og præmisser for at gøre teksten meningsfuld. De har forskellige strategier: én gruppe løser (eller forsøger på at løse) opgaven uden at bekymre sig om dens ordlyd og ser ikke opgaven som speciel svær; der er tale om en matematikopgave af den sædvanlige slags. En anden måde at lave det forkerte svar på opgaven er, hvis eleven finder den problematisk og ikke inkluderer den 24. marts i løsningen.

I en udvidet undersøgelse, hvor grupper af elever skal løse tre opgaver, er det i en af opgaverne muligt at benytte en kalender. Kalenderen benyttes af nogle elever som en strukturerende ressource (s. 93). Wyndhamn og Säljö konkluderer, at eleverne kunne løse problemer, som lå i den nærmeste zone for udvikling ved hjælp af artefakter (kalenderen), og at kalenderen overfører opgaven til at være en relativt enkel opgave. Kalenderen ser ud til at anvende nogle "agency" i situationen. Diskursive værktøjer restrukturerer situationen og sikrer (preserves) problemets perspektiv. "The tool does at large part of the job and that is, we believe, how cognition and physical artefacts are integrated into social practise" (96).

Strukturerende ressourcer (Säljö 2003) har betydning for elevernes læring og for deres udvikling af såvel faglige som personlige kompetencer. Säljö henviser (s. 143) til et forsøg, hvor børn skulle stå stille under forskellige betingelser. Resultatet blev tolket ud fra hvilke erfaringer, børnene havde fra anden, velkendt virksomhed. Denne anden velkendte virksomhed fungerede som en strukturerende ressource for den nye situation, idet den var styrende for motivet i den nye virksomhed. Säljö konkluderede med forsøget som udgangspunkt, at "en handlings sociale og kommunikative ramme er således et afgørende aspekt af, hvordan mennesker forholder sig til en opgave" (s. 143). Den sociokulturelle *erfaring* ligger til grund for, at børnene har en forestilling om betydningen af nye situationer og er en strukturerende forudsætning.

Säljö henviser til en anden undersøgelse (2003:156-157) foretaget af ham selv og Wyndham (1988), hvor elever skulle løse matematikopgaver under forskellige betingelser, som bl.a. indebar, at der var knyttet forskellige overskrifter til de ens matematikopgaver, som eleverne skulle løse. Säljö drog den konklusion at:

Evnen til at agere inden for rammerne af et virksomhedssystem indebærer, at man har kendskab til og kan bruge de strukturerende ressourcer som er relevante og produktive i forhold til specifikke formål. Disse ressourcer bidrager til, at vi kan se, hvad der er figur (og hvad vi skal lægge mærke til), og hvad der er baggrund (dvs. hvad vi kan se bort fra). (s. 156)

Säljö siger samtidigt, at på trods af at vi kollektivt er kontekstafhængige, er der alligevel forskel på vores handlinger, idet vi anvender vores strukturerende ressourcer forskelligt. Det kan være svært for den, der ikke er fortrolig med virksomheden at se, hvad der er forgrunden. Det er udtryk for viden at forstå dette. I omtalte

undersøgelse var én gruppe elever (de svage) mere afhængig af skolen som virksomhedssystem end en anden gruppe elever (de dygtige), der løste opgaven på baggrund af en analyse af selve opgaven.

3.5.3 Og andre forskningsperspektiver

I en diskussion om digitale hypertexters interaktive funktioner i undervisningen forstår Anderhag, Selander og Svärdemo-Åberg (2002) et kommunikationsprogram og to digitale læremidler som forskellige strukturerende ressourcer, hvilket som de siger: "[...] på olika sätt möjliggör eller försvårar olika diskursiva praktiker" (s. 187). Forskerne kommer ikke ind på, hvordan de forstår begrebet (udover referencen til Säljö 2000) bortset fra, at de skriver, at mediet påvirker hvilken slags kommunikation, der kan udvikles (s. 188). Anderhag m.fl. adskiller tekstens horisont og læserens horisont (fra Gadamer (1975/1988)). Dermed forstås, at forfatterens (eller programproducentens) mening ikke er den samme som modtagerens konstruerede mening, og at konstruktionen er socialt og institutionelt betinget, blandt andet gennem genrer og forventninger til genrer. Forskellen på meningsdannelsen i de to horisonter beror blandt andet på den rolle, som mediet har som netop medierende struktur. Inspirationen fra denne tankegang er i min sammenhæng at undersøge, hvordan elever kan opleve adskillelsen mellem tekstens horisont og deres egen horisont igennem lærebogens medierende struktur.

Ludvigsen m.fl. (2002) referer under overskriften *IKT som strukturerande och styrande resurs* (s. 223-224) en samtalesekvens mellem en gruppe elever, som arbejder med et emne og benytter sig af en kompleks teknik og navigerer mellem anvendelsen af forskellige værktøjer (multimedieværktøj, skrive i hånden, redigeringsværktøj, redskaber for filhåndtering). Ludvigsen m.fl. fremhæver, hvordan teknikken spiller en rolle som et strukturerende og styrende element i selve projektarbejdet. Som de konkluderer, udgør teknikken en begrænsning, idet elevernes fokus er rettet mod at skabe links frem for at videreudvikle de indholdsmæssige aspekter af problemformuleringen. Forskerne slutter af med at understrege at "teknikken strukturerar och sätter ramar för elevernas innehållsproduktion, dessa ramar är det viktigt att man har ett genomtänkt förhållande till" (s. 24).

3.6 Zonen for nærmeste udvikling

Rækkefølgen mellem undervisning/læring og psykologisk udvikling danner grundlag for Vygotskys centrale læringsbegreb *zonen for nærmeste udvikling (ZNU)*. Hans opfattelse var, at undervisning og læring styrer den psykologiske udvikling, og at denne psykologiske udvikling er afhængig af undervisning og læring. Men relationen mellem de to processer er mere kompleks end som så. For med Vygotskys egne ord: "*Development or maturation is viewed as a precondition of learning but never the result of it.*" (1978:81)

Og man bør betragte læring som en overbygning på udvikling. På den anden side er læring udvikling (ibid.). Opfattelsen af udviklingsprocesserne baserer Vygotsky på behaviorismens teori om betingede reflekser, for mens udviklingsprocesserne er baseret på betingede reflekser, er læring baseret på kognitive processer. Men samtidig

med at de erhvervede overvejelser, som ligger til grund for læringen, er dominerende i deres kompleksitet, er de to forskellige udviklingsprocesser uadskillelige: "[...] *the process of learning is completely and inseparably blended with the process of development.*" (*ibid.*: 80) Sagt på en helt anden måde og måske lidt banalt, vil man ikke kunne undgå at udvikle sig psykologisk, når man lærer noget.

Der kan nævnes tre forskellige fortolkninger af zonen for nærmeste udvikling. De tre fortolkninger (Lave & Wenger 1991) har tre forskellige udgangspunkter.

Den første fortolkning opfatter udviklingszonen som et *stillads*³¹. Heri er definitionen:

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an imbrionic state. (Vygotsky 1978:86)

Der er således indbygget en forståelse af udviklingspotentialer og dermed en proces i Vygotskys læringsteori, for den nærmeste udviklingszone betegner forskellen mellem det, et barn kan klare alene på det kognitive område og det, som det kan løse af opgaver sammen med en voksen (*ibid.*:33).

Den anden fortolkning tager udgangspunkt i Vygotskys sondring mellem videnskabelige begreber og hverdagsbegreber. Sondringen kan forstås som et spørgsmål om, i hvilken *kultur* den lærende gør erfaringer: i skolekulturen eller i hverdagslivet. I denne fortolkning forstås zonen for nærmeste udvikling som afstanden mellem den kulturelle viden fra undervisningen og individernes hverdags erfaringer.

Den tredje fortolkning, som er en virksomhedsteoretisk opfattelse, har et *kollektivistisk* perspektiv på udviklingszonen. Heri defineres udviklingszonen som

[...] afstanden mellem individers hverdagshandlinger og den historisk nye sociale virksomhedsform, som kan skabes kollektivt som en løsning på den dobbeltbinding, der er potentielt indlejret i [...] hverdagshandlinger. (Lave og Wenger 1991:46)

Lave og Wenger tilslutter sig den sidstnævnte fortolkning, fordi den "tager afgørende hensyn til den sociale praksis' konfliktkarakter" (*ibid.*), hvilket i deres optik er en konflikt mellem relationer mellem nyankomne og veteraner i praksisfællesskaber.

Vygotskys term zonen for nærmeste udvikling kan relateres til lærebogen, idet lærebogen som artefakt kan mediere de sociale og de individuelle processer. For at anvende de tre fortolkninger kan man sige, at lærebogen kan betragtes som nærmeste udviklingszone og være et stillads for elevernes forståelse af fag og for arbejdsformer – for både en formel læring og uformel læring og være et grundlag for en social praksis, som har konfliktkarakter. (Horsley og Walker 2005)

31 Termen stillads er fra Bruner.

Som det tredje begreb som er fokus i dette teoretiske kapitel er kontekstbegrebet. Dette begreb vil jeg udfolde i det næste med henblik på at eksplisitere, hvilken forståelse af kontekst projektet har.

3.6.1 Sammenfatning

I sammenfatningen vil jeg trække væsentlige begreber og tankegange frem fra det foregående afsnit, og samtidig indskrive nogle grundantagelser, som senere vil være udgangspunkt for de empiriske analyser.

Et væsentligt teoretisk udgangspunkt i projektet er ideen om *artefakters dobbelte funktion*: arbejdet med artefakter gør noget ved individerne der arbejder med dem, og samtidig gør arbejdet med dem noget ved omgivelserne. Lærebogens, og dermed lektiearbejdet med den, dobbelte funktion kan beskrives som at lærebogen har betydning for, hvordan elever oplever undervisningens mange facetter og hvordan den har en styrende funktion for undervisningens organisering. I lærebogens opbygning og dens reificerede viden ligger strukturer, som påvirker eleven til at opfatte skolevirksomheden på bestemte måder.

Dewey gør opmærksom på det samme forhold idet han formulerer, at lærebogens stof og metode er sammenknyttet og uadskillelige. Med dette for øje bliver arbejdet med lærebogen således et spørgsmål om, hvordan man oplever lærebogens funktion. Som optik har jeg her undersøgt oplevelsen af lærebogen på tre *artificielle niveauer*. En perspektiverende pointe kan her være, at læringen af lærebogen med henblik på at kunne teksten fremfor at kunne anvende tekstens viden til evt. problemløsninger fastholder opfattelsen af lærebogen på det artificielle første, reproducerende, niveau.

Arbejdet med lærebogen strukturerer således en orientering mod bestemte *vidensformer*. Jeg har her undersøgt de to vidensformer: reproduktionsorienteret vidensform og meningsorienteret vidensform, hvor den første er kendetegnet ved at reproducere lærebogens tekst og den anden er kendetegnet ved at skabe mening igennem arbejdet. Elevers orientering mod de to vidensformer er tæt sammenknyttet med de kontekster, lektielæsningen sker i forhold til. *Kontekster* er, som det er blevet behandlet i afsnittet, af helt central betydning for at kunne forstå læring. Derfor kan lektiearbejdets læringspotentiale heller ikke forstås uden at undersøge det i forhold til de kontekster, det foregår i.

En anden optik på at forstå lærebogens funktion er at se lærebogen som nærmeste udviklingszone og dermed et stillads for elevers forståelse af fag og for arbejdsformer og et grundlag for en social praksis. Tanken om stilladsning bygger på nogle principper, der er blevet diskuteret i forhold til lærebogens funktion. Særligt skal fremhæves spørgsmålet om lærebogens understøttelse af elevernes deltagelse, inklusion, i undervisningen. Og i forlængelse heraf spørgsmålet om, at lærebogen fremstår autoritativ, og ikke som et kulturprodukt, fremstillet på baggrund af en bestemt faglig diskurs og metode.

En samlende forståelse af lærebogens dobbelte funktion som artefakt er at betragte den som en strukturerende ressource, der er kendetegnet ved at kunne reducere

kompleksiteten i opgaven, koble til tidligere erfaringer og hjælpe til at identificere målsætninger og lignende. Når erfaringerne og det kendskab, vi har til situationer og krav, der bliver stillet, bliver koblet sammen med arbejdet med et artefakt, bliver artefaktet en strukturerende ressource for vores planlægning af vores tænkning og handling.

Samtidig med at strukturerende ressourcer omfatter individets erfaringspotentiale, indeholdes de også af det kulturelle artefakt. For i artefaktet ligger strukturer og systemer, som formidles til aktøren. De strukturerende ressourcer bidrager til, at vi kan se, hvad vi skal lægges mærke til (forgrund), og hvad vi kan se bort fra (baggrund). Men der er forskel på, hvordan vi tolker, hvad der er forgrund og hvad der er baggrund, hvilket indebærer, at vi har forskellige strukturerende ressourcer, hvilket igen indebærer, at vi handler forskelligt ud fra vores tolkning af forholdet mellem forgrund og baggrund; dermed opstår følgeslutningen, at vi så også lærer forskelligt.

Åbenheden i anvendelsen af strukturerende ressourcer er vigtig for elevernes læreprocesser. Pointen er, at i anvendelsen af lærebogen som strukturerende ressource er det vigtigt at eksplicite, hvilke strukturer ressourcen skaber og med hvilke midler. Sagt mere konkret er det pointen, at den lærende skal blive gradvist bedre i stand til at kunne afkode hvilke elementer i lærebogen, der virker og hvordan og hvilke mulighedsbetingelser der er gemt i strukturerne for at få det bedste læringsudbytte. Der er med andre ord tale om, at der bør være transparens i anvendelsen af artefaktet lærebogen for derigennem at tydeliggøre lærebogens anvendelse som strukturerende ressource.

3.7 Sammenfatning af teoretisk ramme for analyserne

Igennem foregående to kapitler har jeg oparbejdet en teoretisk forståelse for, hvilke sammenhænge der kan være mellem lektierne, lærebogen og arbejdsformerne, hvilket kan skabe en ramme for analyserne.

I det første kapitel har vi set på skolen som kontekst for relationerne lektier, arbejdsformer og lærebogen. Skolen er blevet set både i socialisationsperspektiv og som praksisfællesskab. I socialisationsperspektivet har bearbejdningen af institutionsbegrebet været centralt. Vanedannelse og typologisering knytter sig til forventninger og forudsigelser. Og forventninger og forudsigelser er med til at definere institutionen skole. I analyserne vil jeg undersøge, hvordan institutionsprocesserne understøtter elevernes forandrede orientering mod vidensformer.

Læringsteoretisk er skolen blevet set som et praksisfællesskab, hvortil læringen er situeret. Jeg har i den forbindelse indtaget en stærk situerethedsposition, idet jeg tillægger læringskonteksten en overordnet central betydning. Det har været et valg, hvor man kan sige at individet med kognitive processer ikke bliver behandlet. Det har ligeledes været et valg at fravælge behandlingen af andre faktorer i læringskonteksten, som selvfølgelig også har en stor betydning – her tænkes især på lærerens rolle.

I den teoretiske ramme har jeg fokuseret på især tre betydningsfulde begreber.

Det første centrale begreb har været kontekst. Projektets forskningsfelt er en relation, hvor de enkelte elementer ses i forhold til en kontekst. Der har oparbejdningen af kontekstbegrebet en afgørende funktion, idet kontekst ses som en sammenvævning af elementer. Bl.a. ses sammenvævningen imellem elevers oplevelse af lektiarbejde til forskellige arbejdsformer: Hvilke forventninger har eleverne til, hvordan lektierne skal anvendes? Denne kontekstuelle sammenvævning vil jeg undersøge i analyserne. Lærebogen ses som en strukturerende ressource for elevernes skolevirksomhed i de forskellige kontekster.

Det næste centrale begreb har været artefakter, for igennem en oparbejdning af begrebet at undersøge, hvordan vi kan forstå lærebogen som en artefakt, der er (skole)kulturbestemt og samtidig er strukturerende for oplevelse af enkeltelementer af skolevirksomheden. Som indledning til analyserne af elevperspektiver på lærebogen vil jeg undersøge spørgsmålet om, hvordan vi kan forstå lærebogen på forskellige artificielle niveauer.

Det tredje væsentlige læringsteoretiske begreb har været Zonen for nærmeste udvikling. Som en fortolkning af udviklingszone er begrebet stillads blevet brugt om lærebogen. Lærebogens stilladserende funktion vil blive diskuteret som en del af indledningen til analyserne af elevperspektiver på lærebogen.

Kapitlet, der følger vil bestå af to dele. I den første del vil jeg undersøge, hvad der kendetegner den fænomenografiske forskningsmetode, som bliver perspektiveret til den fænomenologiske forskningstradition. Formålet er først og fremmest at placere dette projekts metode i denne sammenhæng. Dernæst har det til formål at diskutere, hvordan vi metodisk kan betragte elevudsagn som empiri. Den anden del er beskrivelser af projektets empirigrundlag. Empiriens historik og metoderne i analyserne beskrives.

Forskningsmetodik

4.1 Indledning

Ph.d.-projektet er først og fremmest blevet inspireret af fænomenografisk forskningslitteratur. Under arbejdet med de to udviklingsprojekter Lektieundersøgelsen og Læremiddelundersøgelsen stødte jeg på litteratur skrevet af Roger Säljö, hvilket førte mig på sporet af fænomenografisk uddannelses- og læringsforskning. I ph.d.-projektet undersøger jeg uddybende den fænomenografiske forskningstradition, og dermed også fænomenografiens metodiske problemstillinger. Jeg vil i dette kapitel behandle det videnskabsteoretiske og metodologiske grundlag for projektet. Først vil jeg definere begrebet fænomenografi for derefter at undersøge, hvad der kendetegner den fænomenografiske metode set i relation til *fænomenologiens* videnskabsteori- og metode. Dernæst vil jeg diskutere hvordan man kan betragte elevudsagnene i analyserne: Repræsenterer elevudsagnene nogle erfaringer eleverne har, eller skal de udelukkende betragtes som sproglige udsagn? Derefter vil jeg beskrive min egen forskningspraksis og tage stilling til ph.d.-projektets metodologiske grundlag. Sidst i kapitlet vil jeg beskrive empirien og overvejelser over de forskellige metoder i dataindsamlingen.

4.2 Fænomenografisk forskning

Ordet fænomenografi består af to dele, fænomen og grafi. Fænomen defineres i en snæver betydning: "Phenomenography – Describing conceptions of the world around us". (Svensson 1989: 34). Formålet med forskningen er ikke at beskrive fænomenet i sig selv, det objektive, men at beskrive fænomenet sådan som det opfattes, det subjektive indhold (ibid.: 34). "*Det er fenomenens innebörd som en del av och en enhet inom människors tänkande som är forskningsobjektet, samtidigt som denne del eller enhet antas ha sin grund i en referens till ett objekt, som tänkandet riktär mot. Dessa enheter i vårt tänkande har kallats upfattningar och på engelska "conceptions"*" (ibid.:34-35). Et fænomen er noget "det i sig selv-visende", det åbenbare, og grafi er termen for ord eller billede, som er det betegnende. I sit forhold til fænomen bliver grafi en aktiv virksomhed, som afbilder den studerede som kvalitativt skildret fænomen.

Første og mest afgørende led i definitionen er altså, at fænomenografi er forskning i opfattelse/ begrebsliggørelse – ”conceptions”. Det er opfattelsen³² – ”conception” – som er rettet mod noget fysisk, som eksisterer. Andet led i definitionen af fænomenografi er, at forskningen er beskrivende i modsætning til at være forklarende og analytisk. Man kan dog mod dette indvende, at det beskrivende er analytisk når visse dele vælges ud som mere overordnede end andre dele. Også når beskrivelserne systematiseres, klassificeres og de indholdslogiske relationer mellem opfattelserne beskrives (Svensson 1989:36).

Den fænomenografiske forskning arbejder på et sociokulturelt grundlag og undersøger traditionelt studieaktivitet og læring (Svensson 1989:43) ud fra de lærendes oplevelser og begrebsliggørelser. Inden for rammerne af fænomenografien er der fra 1970'ernes begyndelse foretaget et meget stort antal studier af elevers/studenters erfaringer med tekster, problemer, foredrag – altså fænomener, der er indgået i undervisningen. Fænomenografisk forskning har påvist, at der er en snæver sammenhæng mellem læringsopfattelse og lærings- og studieadfærd og læringsudbytte.

Man kan sige at i fænomenografiske studier er problemet så at sige defineret på forhånd i og med, at forskningsfeltet inden for de fænomenografiske studier er opfattelser af læring og undervisning. Man forudsætter på forhånd inden for traditionen, at det er meningsfuldt at studere opfattelser af læring, problematikken bliver et spørgsmål om dataindsamlingsmetode (Larsson 2005).

I den tidlige fænomenografiske uddannelsesforskning blev/bliver analysemetoden kaldt for en ”kontekstuel analysemetode” (ibid.:43-44). Det kontekstuelle i metoden indebærer, at der ikke er foretaget inddelinger og afgrænsninger på forhånd ud fra generelle kriterier. Den fænomenografiske metodes intention er at samle troværdige beskrivelser (plausability) for at kategorisere dem og relatere indsamlede kategorier på måder, som er brede (widely) og fundamentalt meningsfulde på tværs af den lærende, indholdet og konteksten. ”Fænomenografien søger at kortlægge fænomener for eksempel i en undervisningssituation, og derefter kategorisere disse fænomener...” (Ingerslev 2002:28).

Der er inden for den fænomenografiske forskning forskel på, om man hierarkiserer eller sidestiller de kategorier man finder i undersøgelserne. I en fænomenografisk forskning undersøgte variationen i, hvordan studerende forstod geologisk kortlægning³³. Dimensionerne i variationerne gik fra at have et fragmenteret fokus i fortolkningen af kortlægningen til at have en fuldstændig forståelse af den geologiske kortlægning. Der er i eksemplet en hierarkisering af kategorierne, som samlet set angiver mulighedsrummet. Hierarkiseringen er ordnet efter et princip, hvor den ene måde at forstå på er mere avanceret end den anden. I modsætning til denne

32 Det engelske ord *conception* kan oversættes med; *forestilling, opfattelse og begreb*. Jeg har valgt at bruge ordet *opfattelse* (i lighed med Ingerslev 2002:29): ”Den måde hvorpå man opfatter noget, de synspunkter hvorunder man ser noget.”

33 *Beskrivelserne af kortlægningen kunne kategoriseres (Cousin 2009) som: Et fragmenteret begreb, et topografisk begreb og et geologisk begreb.*

hierarkiserede orden kan opfattelserne ordnes som horisontale og ligeværdige, men kvalitativt forskellige (Pramling 1994). Sådanne kategorier er det, som fænomenograferne kalder en anden ordens begrebsliggørelse, konstrueret af forskeren fra den første ordens begrebsliggørelse af læring samlet fra interviews (Francis 1993).

Metoden skal ses i modsætning til at indsamle data og analysere ud fra forudbestemte termer; det er i den fænomenografisk forskning interviewet der skaber kategorierne (Francis 1993). I den forstand har den fænomenografiske metode en induktiv tilgang til feltet, idet fænomenografien ikke tager udgangspunkt i interviewerens forudfattede meninger om fænomenet, men forsøger på at se fænomenet ud fra den interviewedes synsvinkel (Francis 1993). Den fænomenografiske forsker har en viden om og nærhed til feltet, men er samtidig sensitiv overfor det. Denne viden og nærhed til feltet gør forskeren i stand at kunne afgøre, hvad der er det originale i konteksten. Det originale i konteksten eksponerer og bliver eksponeret af nøgletemaer.

Den induktive tilgang ses også ved at fænomenografien benytter sig af halvstrukturerede interviews, hvor den interviewede selv har mulighed for at vælge perspektiv, og interviewene følger op på udsagnene og får den interviewede til at udvikle sine tanker, så langt det er muligt (Pramling 1994). Viden om læringsforestillinger (concepts of learning) findes, opdages, udvikles og dannes sammen med eleverne/studerende (Marton et al. 2002:141). Intervieweren benytter sig under interviewet af respondent validitet.

Flere fænomenografer (Marton, Dortins, Francis) stiller spørgsmålstejn ved om fænomenografien er en metode. For selv om der kan være både metodiske og teoretiske elementer, er fænomenografien iflg. Marton først og fremmest et forsøg på at identificere, formulere og håndtere visse typer af forskningsspørgsmål, som er relevante for læring og forståelse i et pædagogisk miljø.

4.3 Fænomenografi eller fænomenologi

Der findes både ligheder og forskelle mellem fænomenologien og fænomenografien. Den væsentligste lighed er, i mit projekts perspektiv, at både fænomenologien og fænomenografien har erfaring som sit genstandsfelt

Jeg vil nævne to forskelle: Det videnskabsteoretiske grundlag og formålet med analyserne. Den første forskel er det videnskabsteoretiske udgangspunkt. Fænomenologien har som udgangspunkt en filosofisk retning grundlagt på Martin Heideggers arbejder, mens fænomenografien har en empirisk orientering, med det formål at bidrage med en større viden om uddannelse og læring (Marton 2000: 153). Inden for fænomenologien og for så vidt anden forskning (f.eks. Dewey) skelner man mellem ureflekteret erfaring og reflekteret, begrebslig tænkning. Mens fænomenografien ikke har denne adskillelse.

Den anden forskel vedrører formålet med analyserne. Inden for fænomenologisk tænkning er udviklet metoder og analyser, som adskiller sig fra andre ved at have fokus på at forstå essensen af oplevelsen af et fænomen ved at indsamle lange

interviews og ved at analysere udtalelser, mening/forståelse og ved en generel beskrivelse af oplevelsen (Cresswell:65). Hvor fænomenologiens mål er at finde den unikke essens, er fænomenografiens mål at finde *variationen* i termer af de forskellige aspekter af fænomenet (Marton 2000: 153).

Målet, at beskrive variationen af fænomenet, kaldes i den engelsksprogede forskningslitteratur for Outcom Space og i den svensksprogede forskningslitteratur for "udfaldsrummet". Jeg vil i det følgende anvende termen *mulighedsrummet* for variationen. Det ideelle mulighedsrum er samtlige mulige måder at opfatte noget bestemt på, hvilket udgør selve fænomenet (Marton et al. 2000, Pramling 1994, Cousin 2009). Begrebet er centralt for min analyse, da jeg søger efter mulighedsrummet for en bred vifte af variationer i forskningsfeltet; elevers oplevelser af arbejdet med fænomenet lærebogen i lektiearbejdet.

Der er yderligere to væsentlige udgangspunkter i den fænomenografiske forskning af elevers/studerendes oplevelser. Den første er, at menneskets oplevelser altid indgår i en social sammenhæng, hvorfor viden og erfaring kan betragtes som kontekstbunden. Det andet væsentlige udgangspunkt er, at i og med at vi er forskellige, oplever vi også forskelligt. Et eksempel er, når elever læser i en lærebog. Læser de den samme tekst? Er det ikke sådan, at der kan være forskellige udsagn om, hvad teksten handler om, hvad der er vigtigt i teksten, og hvad der er af marginal interesse? Er det ikke sådan, at de fakta, begreber og principper, som de lærende har opfattet gennem at læse en tekst, hænger sammen med hvilken tekst, de faktisk har læst? (Marton et. al. 2000).

Marton og Säljö undersøgte i midten af 1970'erne og Säljö i 1980'erne elevers forskellige opfattelse af, hvad en tekst handlede om, og resultatet af undersøgelserne bekræftede, at der findes grundlæggende forskelle mellem hvilke budskaber, elever erhverver, når de studerer en tekst; de læser forskellige tekster. De forskellige opfattelser af en tekst, og de forskellige erfaringer med at lære ved at læse teksten, kan formodes at have baggrund i, at eleverne har forskellige opfattelser af, hvad læring og viden er. Og da eleverne ser læsesituationen som en læringssituation, får det betydning for, at læsningen også bliver forskellig. Beskrivelsen af elevers opfattelse af læring bygger på en række forskningsresultater (Marton et al. 2000).

4.3.1 Säljö versus Marton

Empirien omfatter i herværende projekt hovedsageligt elevudsagn. Jeg vil diskutere elevudsagnenes ontologiske status ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang. Idet min videnskabsteoretiske grundlag er inspireret af fænomenografien kan en diskussion i 1994/95 mellem grundlæggerne af den fænomenografiske tradition give indsigt i spørgsmål om, hvilken sandhedsværdi man kan tillægge elevers udsagn. Diskussionen drejer sig endvidere om, hvilken betydning man skal tillægge kontekst i analyserne af elevudsagn om læring. Säljö indtager den position, som jeg omtalte som stærk i afsnit 3.2.2 med sin kritik af den fænomenografiske forskning som omhandlede dens mangel på en sprog- og diskursteori. Med disse indledende bemærkninger vil jeg gå dybere i diskussionen.

Säljö gör i en artikel i Nordisk Pedagogik i 1994 op med den fænomenografiske metode, og i flere efterfølgende numre af tidskriftet diskuteres Säljös opfattelse. Säljös forskning er siden gået sine egne vegne³⁴. Udgangspunktet for hans opgør med den fænomenografiske metode var refleksioner over et interview, han havde foretaget med en ung kvinde. Hun udtrykte i interviewet en stor viden om et komplekst emne og havde ingen vanskeligheder med at præsentere sin viden. Imponeret spurgte Säljö efter den lange diskussion, om hun havde forstået det, hun talte om. Kvinden svarede, at hun ikke forstod det, men måden hun talte om emnet på, var den måde, man gjorde det på rundt om hende gjorde. Med denne samtale som grundlag, reflekterer Säljö over, om udsagnene i et interview også repræsenterer den interviewedes tanker eller om udsagnene udelukkende var kontekstuel betingede.

4.3.2 Sprog vs. begreb

Hovedpointen hos Säljö er, at sprog er konstituerende for vor udlægning/fortolkning af virkeligheden. Konsekvensen synes at være, at det der siges er det, der menes, og sproget repræsenterer begreber af fænomenet, som er i overensstemmelse med det, interviewereren taler om. Säljö peger på det metodiske spørgsmål om anvendelsen af sproget "as a mean to something", og ikke blot en måde at eksponere, udstille og afsløre et individs begreber. Det er et spørgsmål om sproget er en repræsentation af verden i stedet for et redskab til at handle i den; sproget som en social konstruktion. Det der analyseres er, hvordan mennesker taler, og hvordan informanterne imødekommer/tilpasser sig til de spørgsmål, som stilles dem (1994:76). "Svagheden ved fænomenografien er dens mangel på en teori om sprog og kommunikation, og i dens næsten dogmatiske ignorering af at have opmærksomhed på, hvorfor mennesker taler på den måde de gør" (Säljö 1994:74, min oversættelse).

Säljö opfatter at metoden, hos fænomenograferne er en de-kontekstualisering af tænkningen fra det, der forårsager den. Dermed løsrives kategoriseringen fra levende mennesker og deres involvering i kommunikative fællesskaber.³⁵ Säljö stiller spørgsmål ved om denne reorientering af konteksten tjener eller står i vejen for forskningens formål. Säljö angriber ikke det at studere opfattelserne, men angriber konsekvensen af, at mennesker bliver tvunget ind i en meta-snak om problemer/emner som de aldrig har tal om tidligere og at de ord den interviewede bruger bliver indikatorer for et begrebsmæssigt indhold. Hvis den kommunikative

34 Säljö tager udgangspunkt i det kulturhistoriske perspektivs syn på udvikling, som i modsætning til den biologiske og fasebårne udvikling, ser udvikling betinget af de sociale og materielle betingelser som mennesker lever under og den måde, hvorpå man organiserer arbejdet og anden menneskelig virksomhed (Säljö 1989:3). I denne udvikling spiller værktøj og redskaber en central rolle idet disse påvirker både vores konkrete aktiviteter og vores måder at opleve omverdenen på. Man kan således betegne Säljös sociokulturelle syn på læring som en materialistisk, virksomhedsteoretisk retning indenfor forskellige sociokulturelle perspektiver. Dette perspektiv har især været i fokus i Säljös arbejder siden midten af 1990 'erne.

35 Hertil kan tilføjes, at ved transkriberingen af interviews, den mest benyttede metode til dataindsamling i fænomenografien, sker der en dekontekstualisering og en rekontekstualisering, idet den samtale kontekst som producerer emperien ændres fra en verbal kontekst til en tekstkontekst (Dortins 2002).

kontekst og motivet for engagement i en speciel opgave er inddraget som en central baggrund for at kunne forstå hvad mennesker gør, er der risiko for at øvelsen bliver abstrakt. Forskellen mellem den "rene" og senere fænomenografi skal netop ses i, at den senere bliver denne abstrakthed.

Säljös argumentation koncentrerer sig om den ontologiske status af begreber og grænserne mellem begreber og kategorier af beskrivelser (ibid.:75). Han gør op med logikken i fænomenografiens dekontekstualiseringsproces fra opfattelse (begreb) via kategorisering af beskrivelser til resultat (outcome spaces). Og indtager hermed inden for et socialkonstruktivistisk perspektiv på læring en stærk position i forhold til kontekstens betydning i analyserne af opfattelser af læring, idet han bl.a. peger på diskursens og konteksten betydning for sproghandlinger.

Marton (1995) argumenterer, at oplevelsesmåder eller begrebsliggørelse er abstrakte aspekter af menneskers måder at opleve, erfare noget på. Og en specifik måde at opleve et specifikt fænomen på kan beskrives på forskellige måder. En måde at beskrive oplevelse af noget på, er det man kan kalde en kategori af beskrivelse. "Fænomenografi er fokuseret på måder at se forskellige fænomener på, det der ligger bag, ligger til grund for (underlying) viden om dem og evner (skills) relateret til dem. Målet er imidlertid ikke at finde den overordnede essens, men variationen og arkitekturen af denne variation i udtryk af de forskellige aspekter, som definerer fænomenet" (Marton 1995:179, min oversættelse).

Hovedpointen hos Marton er altså, at det er variationen i at opleve, at se et bestemt fænomen på, der er i fokus i fænomenografiens forskning. Og egentlig ikke selve fænomenet, hvilket tidligere i afhandlingen blev pointeret som en forskel til fænomenologiens søgen efter essens. Fænomenografien fokuserer på menneskers relation til verden og undersøger kvalitative forskellige måder, på hvilken mennesker oplever igennem deres udtryk forskellige fænomener i varierede situationer. Der er tale om menneskers *refleksioner* over disse forskellige fænomener i varierede situationer, sådan som disse refleksioner kommer til *udtryk*. Dermed indtager Marton en såkaldt svag position ved beskrivelsen af kontekstens betydning i analyserne af læring, idet han lægger vægt på, at det er udtrykket, og dermed sprogliggørelsen af refleksionerne, der er genstand for analyserne.

4.3.3 Begreb og erfaring

Säljös kritik er, at fænomenografiens begyndende studier var mere kontekstualiserede, idet forskerne undersøgte, hvordan informanterne læste tekster, løste problemer osv. Fulgt af interviews om deres oplevelse af situationer og deres forståelse af det præsenterede indhold. Her var tale om specifikke kontekster. Det skal her bemærkes, at hverken Säljö eller Marton et al. har nogen ekspliciteret beskrivelse af, hvordan de forstår begrebet kontekst. Säljö peger på, at det er lettere at behandle data, som har oprindelse i studier, hvor informanter udtrykker deres oplevelser af specifikke situationer, som er mere eller mindre ens for alle (Marton 1995:170). Men netop den manglende begrebsliggørelse af kontekst er en svaghed ved argumentationen. I herværende projekt er begrebet kontekst behandlet, og i den efterfølgende analyse vil

konteksten spille en stor og afgørende rolle for analysen af elevers opfattelse af lektiearbejdet.

Diskussionens grundlag er et ontologisk spørgsmål om termen *begreb*. Som Marton gør opmærksom på, er det at få begreb om noget ofte forstået som en proces, der udelukkende foregår inde i menneskers hoveder; vores tænkning går forud for sprog, og adfærd er forårsaget af begreber, som vi bærer med os. Begreber peger mod tænkning, og erfaring (experience) peger mod at være i verden. Marton argumenterer mod dualismen, mellem noget indre og ydre. Han når i sin argumentation frem til at "experience" er indre relation mellem personen og verden.³⁶ Begreb og erfaring er synonyme termer, og Marton efterlyser en fælles betegnelse for måder at opleve/erfare/føle fornemme/komme ud for, og foreslår det svenske udtryk "uppfattning", som må kunne være det danske udtryk "opfattelse". "*We do not find out about an independently constituted reality, we participate in an ever ongoing constitution of the world*". (Marton 1999:170) Altså at opfatte verden er at deltage i dens konstruktion, og at opfatte er en del af verden. Der er ikke to verdener, den virkelige verden på den ene side og den opfattede verden på den anden side. Der er én verden, den er virkelig og den er oplevet, erfaret. "Erkendelse, tænkning viden og læring anses altså for aktiviteter der opstår i en relation mellem individet og den kontekst individet indgår i, og ikke rent intrapsykisk – i individets bevidsthed" (Ingerslev 2002:28).

Ovenstående diskussion har til hensigt at pege på en vigtig pointe i den fænomenografiske tænkning, nemlig at måden på hvilken man kan få viden om, hvordan mennesker *behandler* problemer og situationer, er ved at forstå den måde hvorpå mennesker *opfatter* problemer og situationer, som de handler i relation til. Handling i verden og opfattelse af verden er iflg. fænomenografien sammenflettet.

4.3.4 En hermeneutisk argumentation

I spørgsmålet om hvordan man kan vide, hvad interviewpersonen virkelig mener, vender Kvale et al. (2008) spørgsmålet på hovedet, og argumenterer med, at det er et fejlagtigt spørgsmål. For i spørgsmålet ligger en antagelse om, "at der findes nogle grundlæggende meningsklumper, der er lagret et eller andet sted, og som kan opdages og afdækkes i ubesmittet form" (ibid:240). Endvidere lægger en postmoderne tilgang vægten på deskriptive nuancer, forskelle og paradokser, hvorved der bliver tale om et relationelt meningsbegreb i modsætning til et substantielt. Derved bliver det ikke noget problem, at forskellige forskere konstruerer forskellige meninger af et interview, men derimod et frugtbart og stærkt træk ved interviewmetoden (Kvale et al 2008:241). Dog peges der på, at der kan ske en såkaldt ekspertificering af meninger, hvor interviewerens som "den store fortolker" eksproprierer meningene fra interviewpersonernes livsverden og tingsligger dem i sine teoretiske modeller som udtryk for en mere grundlæggende virkelighed" (ibid.:242). Jeg vil i det følgende uddybe denne diskussion, da det i høj grad berører troværdighedsspørgsmålet.

³⁶ Marton udtrykker det som "cognosco ergo sum" (I experience, therefore I am), hvilket er en omskrivning af Descartes' oprindelige formulering "Cognito ergo sum" (I think, therefore I am) (Marton 1995:171).

Kvales synspunkt er i overensstemmelse med den hermeneutiske opfattelse af at det er legitimt at kunne tolke den samme tekst på flere forskellige måder, fordi de forskellige meninger en tekst kan give anledning til beror på de forskellige spørgsmål, man stiller til teksten. Derfor er det væsentligt, at man som forsker er bevidst og reflekteret over, hvilke spørgsmål man stiller i interviewet og efterfølgende præciserer spørgsmålene ved en efterfølgende tolkning (Kvale 2005). Ved en såkaldt ”perspektiv-eksplitering” vil flere tolkninger af samme tekst ikke være en svaghed, men en rigdom og en styrke ved det kvalitative forskningsinterview (ibid.:7). Men et afgørende kriterium for troværdigheden er, at en anden, som anlægger samme synspunkt på teksten som forskeren, skal kunne se, hvad forskeren ser. Dette kriterium kan kaldes for ”dependability” (Bryman 1998), som kan paralleliseres til ”reliability”. Kravene er at, forskerens tilgang er præget af grundighed, hvilket indebærer, at forskeren dokumenterer alle faser af forskningsprocessen, at dokumentationen er tilgængelig og at beskrivelsen er ”thick”.

En tolkningsmetode, der kan øge troværdigheden er, at forskeren nærmer sig betydningen af udtrykkene ved at læse dem i deres kontekst. Ved at trække udtrykkene ud af deres kontekst vil der være fare for en manipulation fra forskerens side, idet betydningen bliver bestemt af forskerens forståelse og ikke af informanternes (Kristiansen og Krogstrup 1999, Marton 1995). Der er tale om relation mellem dele, dele til helhed og helhed til kontekst, hvormed menes, at der er en samtidig central, fokuseret opmærksomhed på dele, helhed og kontekst. I en sådan tolkningsmetode er den hermeneutiske cirkel på spil.

4.3.5 Metodologiske overvejelser over egen forskningspraksis

Projektets analyse baserer sig på en fænomenografisk tradition, idet fænomenerne forstås ud fra elevernes egne perspektiver og beskriver verden, således som den opleves af eleverne. Forudsætning for den fænomenografiske tradition er, at den afgørende virkelighed er, hvad mennesker opfatter den som værende.

Første fase i mine analyser var en kodning af de interviews, der var foretaget i den tredje og sidste undersøgelse Læringsundersøgelsen. Først kategoriserede jeg elevernes udtryk. Den systematiske kategorisering og analyse skete i tre trin. Det første trin var en undersøgelse af elevers mening med deres udtryk. Det næste trin var en sammensætning af meningernes temaer. Og det sidste trin var beskrivelse af elevernes forklaringer.

I kodningen kondenserede jeg de udtrykte betydninger i mere og mere essentielle betydninger (Kvales 2003, Creswell 1998)³⁷. I denne type af kodning fulgte jeg for så vidt en fænomenologisk tradition. I kodningsarbejdet fulgte projektet også principper i den induktive tradition.

Analysen af elevernes oplevelse af lektiearbejdet med fænomenet lærebog overskrider dog den fænomenografiske metode på flere punkter: Den er ikke blot beskrivende, men også analyserende under anvendelse af teoretiske kategorier. Den første fase var

37 Se her bilag 8 og 9.

præget af en *åben* kodning (Madsen 2003: 86). Men i modsætning til den induktive proces har projektets analyse et teoretisk grundlag, idet jeg benyttede mig af vidensformer og læringsstrategier som nøglebegreber i kategoridannelsen. Dertil kom at jeg udviklede nye kategorier på grundlag af begrebsdannelserne. Forskningsprocessen foregik ikke glidende i en fremadskridende proces, men som en fortsat dialog mellem empiri og teoretiske kategoriale bestemmelser for at undgå, at teorien ikke gjorde vold på empirien, og for at niveauet for tolkningen af empirien bliver løftet til et teoriniveau.

Man kan således sige, at projektet både benytter en induktiv og en deduktiv metode, idet den fænomenografiske, induktive metode benyttes i produktionen af empirien i udviklingsprojekterne og ved kodninger af elevinterviewene i Læringsundersøgelsen. Den deduktive metode benyttes i en vis grad ved de endelige analyser, idet centrale begreber fra teorien anvendes ved søgning efter markører i empirien.

Grunden til, at en induktiv metode ikke konsekvent kunne gennemføres er, at jeg i kodningsprocessen af elevinterviewene i Læringsundersøgelsen, hvor jeg søgte efter begrundelser for elevernes synspunkter, ikke kunne skabe kategorier. Det skyldtes muligvis, at jeg ikke i tilstrækkelig grad var opmærksom på, at det var kategorier jeg ville søge efter i den efterfølgende analyse og dermed ikke havde struktureret min spørgeguide så den i højere grad havde taget højde for det. Derfor måtte jeg anvende teoretiske kategorier, som kunne være en kilde til at søge efter varianter af oplevelser. Projektets metode kan dermed betegnes som ”middel range”.

Den fænomenografiske tradition søger efter variationer og kategoriserer variationerne, hvilket er i modsætning til den fænomenologiske traditions søgen efter essens i individers opfattelse af fænomener.

Analyserne i projektet søger tilsvarende efter variationer i elevernes opfattelse af lektiearbejdet med lærebogen, men projektet søger kun i begrænset omfang at kategorisere variationerne. Derimod lægges der vægt på at undersøge elevens opfattelse af et relationsforhold mellem arbejdet med et artefakt og kontekster. Grundlaget for denne søgen er en forskningsmæssig tese om, at disse relationer har en væsentlig betydning i studiet af elevens opfattelse af lektiearbejdet. I den forstand kan man sige, at projektet er en undersøgelse af essensen i elevens opfattelse af lektiearbejdet, hvorved projektet adskiller sig fra den fænomenografiske forskningstradition og benytter elementer af den fænomenologiske tradition.

Projektet tilstræber at sikre troværdighed i analyserne på flere måder. For det første vil jeg pege på, at der analyseres et udvalg af mulige kvaliteter i fænomenet, og at forskningen søger at orientere sig mod det kontekstuelte unikke og signifikante i de kvalitative fund. Denne orientering kan siges at imødekomme det kriterium for troværdighed, som betegnes ved termen ”transferability” (Bryman 1998:377).

Til dette kan rejses spørgsmålet om, i hvilken udstrækning fundene kan gælde for andre kontekster eller gælder selv i de samme kontekster på forskellige tidspunkter. Dertil kan svares, at hensigten med analysen er at afdække variationer inden for

enheden oplevelser af lektiearbejde – at skabe det jeg tidligere har kaldt for mulighedsrummet (Outcome Space). Dernæst kan svares at projektet har produceret ”thick deskription”³⁸, som sikrer, at andre kan være i stand til at se forskeren over skulderen og forstå den sammenhæng, analyserne indgår i.

For det andet vil jeg pege på, at jeg har anvendt flere metoder for at undersøge det samme fænomen, ligesom jeg har anvendt flere teorier. Den metodiske og teoretiske triangulering er sammen med ”Thick discription” anset som de mest velfungerende og mest effektive procedurer i kvalitativ forskning (Creswell 1998: 203, Bryman 2008).

Til sidst vil jeg nævne at i en common sense forståelse kan forskningsmæssig troværdighed ses i et pragmatisk perspektiv, hvor forskningsinteressen kan være beskrivelser af, hvordan mennesker opfatter hvordan et fænomen er anvendeligt i en undervisningssammenhæng og kan danne grundlag for en didaktik (Larsson 2005:32). Kvaliteten i analysen vil ud fra et fænomenografisk perspektiv være en bedømmelse af, om de beskrevne opfattelser kan resultere i øget forståelse af et vist indhold og være grundlag for ændret praksis i læringen. Jeg nævner det pragmatiske kriterium, fordi jeg ser min forskning af elevers opfattelser af lektiearbejdet med lærebøger som et bidrag til at få en viden om, hvordan undervisningen kan tilrettelægges så den understøtter elevernes meningsorienterede vidensformer. Man kan dermed sige at jeg har et normativt formål med forskningen, da jeg ønsker at bidrage med forskningsresultater der kan påvirke didaktisk tænkning i gymnasiet, når lektier anvendes i undervisningen.

4.4 Empiri og dataindsamling

4.4.1 Oversigt over empirien

I afsnittet beskrives empirien, der i følgende kapitler analyseres med det formål at give et overblik over dels hvilken empiri, der analyseres og i hvilke undersøgelser de er produceret: Lektieundersøgelsen, Læremiddelundersøgelsen og Læringsundersøgelsen.

18 skoledagbøger (Lektieundersøgelsen, efterår 2003)

18 skoledagbøger fra elever i 1. og 3.g. for både drenge og piger. Dagbøgerne foreligger både digitalt og i papirudgave. Dagbøgerne er meget forskelligartede, nogle er lange (op til 12 sider) og andre korte (1½ side). En del af dem skildrer lektiearbejdet i forbindelse med elevernes hektiske hverdag, som indbefatter skole, interesser, kærester, kammerater, erhvervsarbejde og familie.

38 Se bilagene.

Surveyundersøgelse af lektiearbejdet³⁹ (Lektieundersøgelsen, efterår 2003)

99 udfyldte spørgeskemaer fordelt på elever fra to 1.g klasser og to 3.g klasser med 42 spørgsmål som indeholder baggrundsfaktorer, adfærd og holdninger. 18 af besvarelsene er navngivne, med navne på de elever der skrev skoledagbøger – dermed var jeg i stand til at have en del oplysninger på dagbogskriverne og kunne sammenligne dagbøgerne med oplysninger fra spørgeskemaer.

Profiler af 17 dagbogskrivere⁴⁰ (Lektieundersøgelsen, vinter 2003)

Profilerne er foretaget ud fra elevernes besvarelse af spørgeskema og dagbøger.

Observationer af undervisningen, hvor de seks specifikke lærebøger blev anvendt⁴¹ (Læremiddelundersøgelsen, efterår 2004)

Observationerne foretaget over en tre måneders periode. Der blev foretaget observationer i sammenlagt 72 lektioner (36 gange). Der er ført dagbog over observationerne, og de centrale fænomener i observationerne er sammenskrevet.

Elevinterviews – gruppeinterviews med elever som har arbejdet med specifikke lærebøger⁴² (Læremiddelundersøgelsen, vinter 2004)

Fem interviews med elever, som har arbejdet med fem specifikke lærebøger inden for fagene: historie, tysk, dansk, kemi og engelsk. Interviewene er fuldt transskriberede.

Interviews med lærerne, der har arbejdet med specifikke lærebøger (Læremiddelundersøgelsen, efterår/vinter 2004)

Seks fuldt transskriberede interviews med lærerne, der har arbejdet med de specifikke lærebøger. Interviewenes temaer er lærernes forventninger til lærebogen, hvordan de har arbejdet med den og hvad de har syntes om arbejdet.

Observationer af undervisningen med ”Magtens billeder” (Læremiddelundersøgelsen, vinter 2004)

Jeg har observeret undervisningen med dokumentarserien ”Magtens billeder”. Serien blev anvendt i samfundsundervisningen i tre klasser: to klasser med samf. på A-niveau og en klasse med samfundsfag på B-niveau. Klasserne på A-niveau havde arbejdet med læremidlet i et projektarbejde og klassen på B-niveau anvendte læremidlet i dele af et forløb.

Interviews med lærere, der arbejdede med ”Magtens billeder” (Læremiddelundersøgelsen, vinter 2004)

Lærerne (tre) der anvendte ”Magtens billeder” i undervisningen blev interviewet, og interviewene blev fuldt transskriberet.

39 Se bilag 1.

40 Se bilag 3.

41 Se bilag 4.

42 Se bilag 5.

Interviews med elever, der arbejdede med ”Magtens billeder” (Læremiddelundersøgelsen, vinter 2004)

Gruppeinterviews (tre) som arbejdede med dokumentarserien. Interviews blev fuldt transskriberet.

Interviews med elever, der skrev lektiedagbog i 1.g⁴³ (Læringsundersøgelsen, forår 2006)

Fem interviews med elever, som skrev skoledagbog til lektieprojektet i 1.g. Interviewene er fuldt transskriberede og har fire temaer: Krav og valgmuligheder, lærebogens indhold, progression og elevaktivitet og engagement og samspil med andre. Svarene er siden blevet kodet i et omfattende kodningssystem.

Sammenlagt har det givet mig en meget righoldig empiri, som jeg vil analysere. Resultaterne fra udviklingsprojekterne foreligger som rapporter, hvilke jeg vil jeg henvise til.

4.4.2 Overvejelser over dataindsamling

Jeg vil i det følgende diskuteres problemstillinger i forbindelse med nogle af de centrale metoder jeg har benyttet til dataindsamlingen.

Skoledagbøgerne

Jeg valgte skoledagbøger, fordi jeg håbede, at jeg gennem denne metode i empiriindsamlingen ville få beskrivelser af både lektiearbejdet og af konteksterne, hvori det foregik. Jeg håbede også på at beskrivelserne blev skrevet frit uden forskerens styring. Resultatet viste også, at skoledagbøgerne rummer mange beskrivelser af lektiearbejdet i skolekonteksten og elevernes mange refleksioner over deres hverdagsliv. Refleksioner som havde indflydelse på valgene i skolekonteksten.

Et andet metodisk greb, som betød noget for den induktive tilgang, var, at jeg havde foretaget en pilotundersøgelse med fem elever i 1.g på et københavnsk gymnasium, som havde ført dagbog i 14 dage. Skoledagbøgerne var anvendelige til at få indblik i og mulighed for at analysere, hvordan lektiearbejdet indgik som en skolevirksomhed i et hverdagsliv kendetegnet af et stort krydspres af forskellige krav. Pilotundersøgelsen dannede grundlag for opstilling af lektiepositioner. Typologien blev til ved, at jeg highlightede alle de affektive udtryk, eleverne anvendte i deres skoledagbog. Ved at addere disse udtryk blev det udtryk, som opnåede den største score, udgangspunkt for fastsættelse af typebetegnelserne: *Emotionelt orienterede, kundskabsorienterede, resultatorienterede og socialitetsorienterede.*

I min analyse af skoledagbøgerne var der to felter, der især havde min interesse.

Det første felt var det krydspres, eleverne lever i. Analysen forsøgte at beskrive, hvordan elever reagerede på kravene om lektiearbejde som en del af elevernes skolevirksomhed: skolen, lærerne, fag, undervisningsformer og lektier. Det andet

43 Se bilag 7, 8 og 9.

væsentligt interessante felt i analysen var sammenhænge mellem elevernes oplevelser af lektier og deres kompetenceudvikling.

Skoledagbøgerne genererede spørgsmålene i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse med 99 elever i et gymnasium. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen i to 1.g- og to 3.g-klasser var at se, om jeg kunne få en mere generel viden om udvalgte temaer, som kunne kvantificeres. Spørgsmålene – 42 – blev besvaret i løbet af ca. 25 minutter i klasserne, mens jeg var til stede. Dagbogskrivernes navne noterede jeg på besvarelser af spørgeskemaet. Således kunne jeg udarbejde en profil på hver elev ud fra både besvarelserne af spørgeskemaet og deres dagbog. Hver enkelt af elevernes profil blev beskrevet ud fra det samme skema, hvorved jeg lettere kunne sammenligne eleverne. Typisk fyldte skemaet ca. to sider. I profilen indgik bl.a. en beskrivelse af lektiarbejdet og undervisningsform, sammenligning mellem dagbog og spørgeskema, karakteristik og temaer og konfliktflader. Som et forsøg på at undersøge, om der var kønsmæssige forskelle modstillede jeg karakteristikken af drengene med karakteristikken af pigerne. Desuden opstillede jeg med samme formål et skema over hvilke faktorer, der motiverer i lektiarbejdet og hvilke faktorer, der var barrierer for lektiarbejdet hos henholdsvis drenge og piger.

Surveyundersøgelsen

Surveyundersøgelsen er lille og kan ikke betragtes som en egentlig kvantitativ undersøgelse med de dertil hørende validitetskriterier, herunder repræsentativitet. Jeg har anvendt spørgeskemaerne til at indkredse problemstillinger og undersøge i hvilke forskelle, der kan være mellem elevens syn på disse forskelle. Man kan sige, at der er tale om en kvantitativ undersøgelse med mere lukkede spørgsmål end der er anvendt i interviewene. Besvarelserne er i projektet blevet anvendt som grundlag for interviewguide. Besvarelserne anvendes i afhandlingen som uddybning af begrundelser og forklaringer i elevinterviewene.

Klasserumsobservationer

Observation som teknik for at indsamle data kan diskuteres ud fra et objektivitetsperspektiv, og dermed berøres troværdigheden. Der er i kvalitative undersøgelsesdesign ikke tale om, at forskeren søger at opfylde et objektivitetskriterium. Men der er tale om, at forskeren søger at opfylde det, man kan kalde for ”confirmability”, hvilket vil sige, at forskeren ikke har ladet personlige værdier eller teoretiske tilbøjeligheder styre udførelsen af forskningen og fundene som stammer herfra (Bryman 1998). Igennem fortroligheden med feltet kan problemet senere formuleres⁴⁴ (Larsson 2005). Spørgsmålet er så, om jeg havde en for stor fortrolighed og identifikation med feltet, hvilket ville vanskeliggøre at erhverve det metablik, som gode observationer kræver.

44 Her kan refereres til etnografiske og fænomenografiske studier, hvor forskeren åbent går ind i feltet med en alment formuleret interesse eller fokus. I den fænomenografiske og etnografiske metode lader fortolkningsprocessen feltet tale mere, fremfor en metode som den socialkonstruktivistiske, hvor der benyttes flere teorier for at fremanalysere kategorier.

Der kan være to begrundelser for, at det ikke var tilfældet. For det første var jeg under alle observationerne opmærksom på min rolle som fluen på væggen og deltog ikke i gruppearbejder, sad på den samme plads under hver observation osv. Dvs. at jeg forsøgte at indtage en position, hvor jeg var så neutral som mulig og derved skabte distance til feltet. Den anden begrundelse er, at jeg forsøgte at strukturere observationerne, idet jeg bestemte mig for, hvad jeg skulle observere, hvilket også anses for at være god observationsteknik (Bryman 2008). Under observationerne noterede jeg mine iagttagelser af aktiviteter i klassen. Som hjælp udarbejdede jeg observationsskemaer – i alt tre forskellige i løbet af observationsperioden. Efter hver observation renskrev jeg notaterne, og materialet fylder ca. 50 A4-sider. Mine iagttagelser var fokuseret på, hvordan aktiviteten i klassen foregik og hvilken rolle læremidlerne, herunder lærebøgerne, havde i denne aktivitet.

I diskussionen om observationsteknikker peges der på, at en sensitiv tilgang til feltet kan være gavnlige. Min praksiserfaring var i så henseende anvendelig. Under observationerne kunne min praksiserfaring relateres til andres handlemåder, og de enkelte situationer kunne relateres til både min praksiserfaring og andres handlemåder. Jeg var i stand til i min observation at skelne mellem væsentlige og mindre væsentlige ud fra min egen praksiserfaring. En sådan sensitiv metode, som tager udgangspunkt i forforståelse, er i tråd med den fænomenologiske tradition (Højberg 2005:317).

Undervisningsmetoderne, der blev benyttet, havde også min opmærksomhed, og dermed iagttog jeg også lærerens rolle og funktion. På et tidspunkt under mine iagttagelser blev jeg opmærksom på, at antallet af elementer, læremidler, lærer- og elevfremlæggelser osv., der blev inddraget i undervisningen, havde betydning for aktiviteten i klassen. Jeg noterede derfor antallet af elementer og sekvenseringen af disse. I nogle klasser var der op til 13 elementer, der indgik i undervisningen i løbet af et modul (på 45 minutter). Senere i forløbet opdagede jeg, at det ikke udelukkende var elementernes antal og sekvensering, der var ”setting” for elevaktiviteten. Herefter lavede jeg diagrammer over, hvilken aktivitet læreren stod for og hvilken aktivitet eleverne initierede. Konklusionen var, at når elevaktiviteten var på et lavt niveau, var lærerens aktivitet på et højt niveau; de to aktørers aktivitetsniveau kunne beskrives i begrebsparret fjernhed og nærhed. Når eleverne ikke var særligt aktive, overtog læreren aktiviteten, men når læreren overlod aktiviteten til eleverne, eller eleverne selv overtog aktiviteten, var lærerens aktivitetsniveau tilpasset elevernes. ”Aktivitetscyklussen” funderede i to forhold eller relationer. Det ene var arbejdet med de artefakter, der indgik i undervisningen, og den måde undervisningen blev organiseret på. Her var der mange relationsforhold, der spillede ind: tavle, overhead, gruppearbejde og fremlæggelser, lærebøger, opgaver, eksperimenter og pc. Jeg brugte i denne sammenhæng et begreb, koblingsvirkninger, som jeg forklarede ud fra den samme dynamik, der kan være mellem to samfundsmæssige sektorer, hvor den ene sektors vækst og dynamik påvirker en eller flere andre sektorer i en positiv retning. Overført til undervisningen forklarede jeg det med, at arbejdet med ét element kunne have en dynamisk, positiv virkning på et andet element ved koblingen. Den negative påvirkning var selvfølgelig også en mulighed. Det andet forhold, der havde stor betydning for aktivitetscyklussen, var lærerens taleform. Det var her betydningsfuldt i

hvilken udstrækning læreren ligefrem inviterede eleverne ind i dialogen og dermed talte om det faglige som et fælles anliggende eller skabte distance og assymetri i sin taleform. Jeg forsøgte at følge disse spor under mine interview med lærerne og eleverne.

Under anvendelsen af de valgte lærebøger, ofte med tilhørende hjemmesider, skrev lærerne logbøger. Før påbegyndelsen af logbogsskrivningen havde jeg udarbejdet en beskrivelse af temaer, som logbogen kunne indeholde. Problemstillinger, observationerne og logbøger udgjorde grundlaget for interviewguiden med lærerne. Jeg kunne drage nytte af observationerne ved at referere til situationer, jeg havde iagttaget og drage nytte af logbøgerne, idet jeg kunne spørge ind til uddybninger af lærernes beskrivelser og refleksioner.

Fokusgruppeinterview

Spørgsmålene i elevinterviewene var også semistrukturerede efter en interviewguide. Temaerne i interviewet var: Første tema var spørgsmål til elevernes opfattelse af lærebøgernes design og deres lektiearbejde. Andet tema var spørgsmål til elevernes opfattelse af arbejdet med lærebøger i forhold til andre læremidler, herunder spørgsmål til arbejdsformer. I det tredje tema omhandlede spørgsmålene elevernes oplevelser af læring.

Man kan vel sige, at spørgsmålstemaernes struktur kan ses som en omvendt tragtform, idet de mest konkrete er placeret først i interviewet og at de abstrakte er placeret i interviewets sidste del. Strukturen i spørgsmålene er i overensstemmelse med en fænomenologisk betragtning (Creswell 1998), hvor det er hensigtsmæssigt at starte med at få udsagn fra elevernes hverdagsliv, som beskriver konkrete fænomener og slutte med beskrivelser af abstrakte fænomener. Det hensigtsmæssige kan begrundes i, at den konkrete begyndelse giver en tryk ramme, idet fokus ligger uden for refleksioner af intrasubjektive fænomener; igennem interviewet bliver spørgsmålenes fokus så mere intrasubjektive. Man kan måske sige, at forskerens forforståelse af, hvad interviewet skal handle om, ikke bliver helt klarlagt fra begyndelsen. For forskeren giver eleverne det indtryk, at hovedvægten i interviewet skal omhandle først og fremmest lærebøgernes design og dernæst elevernes måde at arbejde med dem, mens forskerens forforståelse reelt er, at hovedvægten først og fremmest er på arbejdsformer og elevernes læringsoplevelser.

Metoden ”skoledagbog” vs. interviewmetoden

Metoden skoledagbog kan diskuteres overfor interviewmetoden. De to metoder adskiller sig især fra hinanden ved, at dagbogsskrivningen kan indeholde refleksioner, som ikke var forstyrret af forskeren, og at informationerne derfor blev mere på informanternes vilkår end på forskerens; autencitet kan man kalde det. Dertil kommer, at dagbogsskrivningen bliver foretaget på tidspunkter og i kontekster, som eleverne selv valgte, hvilket yderligere styrker autenciteten. Til gengæld kunne dagbogsskrivningen være mere fragmenteret og mindre informativ end interviewene, idet sidstnævnte kan styres mod områder og temaer, som er væsentlige for empiriindsamlingen.

Interviewformens styrke var, som det senere viste sig i interviewene 2½ år senere med nogle af dagbogsskriverne, at informanterne påpeger mønstre og temaer, som var væsentlige for en senere analyse, og at forskeren kan konfrontere interviewede med foreløbige analyser, en såkaldt respondent validitet. Herved forekommer momenter af analyse foretaget under empiriindsamlingen samtidig med, at informanterne har direkte indflydelse på processen i dataindsamlingen. I interviewet er det også muligt for forskere at kontrollere sin opfattelse af informanternes udsagn, hvorved troværdigheden i den efterfølgende analyse kan blive større, som også Svensson (89) peger på:

I intervjun kan forskaren för säkra sig om att ett visst fenomen bliver behandlat vid ett givet tillfälle och kan därmed göra fömförelser som det kan ske skulle vara mycket svårt eller omöjligt att göra genom att invänta en spontan behandling av fenomenet (muntligt, skriftligt eller i handling). Intervjun ger också en möjlighet till uppföljning och klargörande i förhållande till den intervjuades utsagor som inte ges vid observationer eller användning av redan befintliga dokument. (41)

Men selv om interviewet i dette lys kan sikre en øget troværdighed, er det ikke en neutral metode, da interviewereren styrer; den som stiller spørgsmål, kontrollerer situationen, og de spørgsmål, som stilles, kan aldrig betragtes som neutrale og åbne. ”De är alltid kontextuellt grundade och tolkningen av frågor och svar hänger samman med den diskurs inom vilket samtalet sker.” (Schoultz 1998:33). Man skal gøre opmærksom på, at interviewet kan betragtes som en kontekst, hvor der foregår læring med det resultat, at informanterne igennem interviewet lærer noget om det fænomen, som samtalen omhandler, og man derfor kan betragte interviewsituationen som en kontekst, hvor viden rekontekstualiseres og (re)formuleres.

Enkeltinterviews med elever

Jeg har foretaget fem strukturerede interview. Interviewenes grundlag er eksplicite hypoteser, og de foretages med spørgsmål, der var på forhånd er skrevet ned og i en forudbestemt rækkefølge ud fra temaer, som følger opstillede hypoteser. Man kan sige, at interviewene dermed er hypotesetestende (Kvale 03:131).

Jeg udvalgte fem af de elever, der havde skrevet skoledagbøger, som i 2003 gik i 1.g og som i foråret 2006 går i 3.g - to drenge og tre piger. Der var tre udvælgelseskriterier. Det første kriterium var, at både drenge og piger var repræsenteret. Det andet kriterium var de konflikttemaer, som jeg har tolket fra elevernes dagbøger. Eksempler på sådanne konflikttemaer kunne være ”social aktivitet versus faglig fordybelse” eller ”interesse versus tid”. Jeg valgte informanterne ud fra et princip om at få forskellige temaer repræsenteret. Det tredje kriterium var, om eleverne har skrevet lidt eller meget. Jeg vurderede, at de elever, der havde skrevet mest, også ville være de elever, der verbalt ville kunne udtrykke sig i størst omfang og mest præcist i et interview. Udvalgelseskriterierne er altså køn, konflikttemaer og informationsmængde.

Der var flere begrundelser for at foretage denne yderligere dataindsamling. Den første væsentlige begrundelse var, at jeg i lektieundersøgelsen havde rettet

opmærksomheden på det krydspres, kravene til lektiearbejdet var en del af, og hvordan eleverne tacklede kravene. Dermed blev forskningsfeltet elevernes oplevelser af krav, og da jeg ikke jvf. citatet ovenfor af Svensson under dagbogskrivningen kunne konfrontere eleverne med mine forskningsmæssige spor, var det nærliggende at interviewe eleverne. Herved fik jeg også mulighed for at få elevernes udsagn om, hvordan de havde oplevet egen udvikling igennem gymnasieforløbet, hvorved jeg kunne få et længdesnitperspektiv med i analysen. En anden væsentlig begrundelse var, at jeg under arbejdet med udviklingsprojekterne var stødt på begrebet strukturerende ressourcer som betegnelse for lærebøger (og for læreren også). Jeg ønskede igennem interviewene at undersøge, hvordan lærebøgerne kunne opfattes som en ressource, der kunne være med til at strukturere skolediskursen og de krav, der bliver stillet. Igennem fokusgruppeinterviewene, jeg havde lavet i læremiddelundersøgelsen, havde jeg fået udsagn om, hvordan eleverne kunne komme til at føle sig trygge, at de kunne overskue arbejdsprocesser og få en forståelse af, hvad faget drejede sig om ved at anvende lærebøger. I interviewene kunne jeg få uddybende udtalelser om elevernes opfattelser af lærebøgernes strukturelle funktioner ved fx elevernes lektiearbejde.

Jeg valgte et lille antal interviewpersoner, da det derved ville være muligt at udnytte datamaterialet fuldt ud og undgå at blive løbet over ende eller drukne i tekststørrelsen (Kvale 2005).

Overvejelser før interviewene – oplysninger om spørgsmålene

14 dage før interviewene med eleverne sendte jeg dem en mail med diverse oplysninger. Én af oplysningerne var interviewenes temaer. Under forberedelsen af brevet til eleverne overvejede jeg, hvorvidt jeg skulle oplyse interviewspørgsmålenes ordlyd.

En positiv effekt af en sådan oplysning kunne være, at eleverne formulerede svar på forhånd og dermed (måske) ville føre en indre dialog; refleksionsniveauet ville i så fald blive stort i forhold til ellers, og den skærpede bevidsthed og formuleringer ville give flere oplysninger til interviewet. Troværdigheden ville blive større, idet svarene ikke i samme grad ville være situationelt bestemt.

En negativ effekt kunne være, at eleverne kunne planlægge deres svar, så de bedre passede til deres selvforståelse; der kunne ske det, man kan kalde for intellektualisering af svarene. Intellektualiseringen kunne medføre, at eleverne afstemmer svarene til det, de tror interviewerens ønsker at høre. En negativ konsekvens af intellektualiseringen kunne yderligere være, at eleverne foregreb forskerens opgave at søge forklaringer og sammenhænge. Dermed er der en risiko for, at informanterne censurerer svarene.

Jeg besluttede mig for at oplyse eleverne om temaerne, ikke i Kvalets (1997:134) betydning af tema som forskningsspørgsmål, men som tema i almindelig betydning af begrebet (se her bilag 6). Dermed håbede jeg på, at oplysningerne om temaerne for interviewet ville skærpe elevernes opmærksomhed på deres adfærd og oplevelser, så de i interviewsituationen mere præcist kunne huske og beskrive begivenheder, end de

ellers ville være i stand til uden samtidig at intellektualisere deres adfærd og oplevelser.

Interviewspørgsmålene

Spørgsmålene var semistrukturerede over fire temaer. Begrundelsen for at vælge denne teknik var, at informanterne havde større muligheder for at præge retningen af interviewet og svarenes retning. Chancen for at få viden om elevernes uforbeholdne oplevelser og erfaringer er større end ved brug af ledende spørgsmål med stram struktur, der til gengæld har den fordel, at det er muligt at få så præcise svar på hypotesespecifikke spørgsmål (Kvale 05). At jeg undlod ledende spørgsmål hang også sammen med, at jeg ikke arbejdede ud fra (teoretisk) funderede hypoteser, men at mit mål var at finde spor og varianter i svarene.

Strukturen af spørgsmålene i interviewene var, som det er anbefalet (Kvale 03:135) opdelt tematisk og havde en dynamisk dimension. Opdelingen var et udtryk for, at forskeren skal være bevidst om, at temaet er grundlaget for spørgsmålene og ikke det samme som interviewspørgsmålene. Den dynamiske dimension har til formål at fremme interaktionen mellem interviewer og den interviewede og motivere den interviewede til at fortælle. Den tematiske dimension er ofte i et akademisk sprog, som skal fastholde det præcise forskningsfokus og giver ikke altid den dynamik, der skaber et fyldestgørende interview. Man kan se arbejdet med den tematiske dimension som et arbejde med analysen, som dermed bliver medtænkt allerede ved planlægningen af interviewdesignet.

Analysespor under interviewene

Under interviewene dukkede forskellige spor til en senere analyse op. Det drejede sig især om tre spor: skolekarakterers rolle, meningen i skolearbejdet og overgangen fra folkeskolen til gymnasiet. Den første informant lagde allerede meget tidligt i interviewet vægt på den store rolle karakterer havde for hendes arbejde med lektier, og for hendes deltagelse i gruppearbejdet og i klasseundervisningen. Karakteren gav mening for hende i skolearbejdet. Denne målrationelle arbejdsform og meningstillkendegivelse stillede jeg flere direkte spørgsmål til. Og selv om informanten meget tydeligt i interviewet både verbalt og nonverbalt gav udtryk for overraskelse og pinlighed over sin holdning og sine motiver, præciserede hun sin opfattelse af *mening* og modstillede den med andre typer af meningsopfattelser. Hendes overraskelse og følelse af pinlighed skal ses i lyset af hendes selvopfattelse, som var, at hun så sig selv som et socialt menneske, som lagde vægt på at gøre noget for andre og det fælles. Man kunne se hendes tolkning af motiver på det niveau, som Kvale kalder for selvforståelsesniveauet. F.eks. havde hun allerede i 1.g været elevrådsformand. Dette spor om mening fulgte jeg op på i de øvrige interviews, og det samme gjorde jeg med karaktertemaet.

Et andet spor, som opstod under interviewet, var en problemstilling om, hvordan overgangen fra folkeskolen til gymnasiet havde været. Sporet opstod, idet informanten havde gået i en anden skoleform end folkeskolen og derfor reflekterede over, hvordan hendes arbejdsformer i eksempelvis gruppearbejde adskilte sig fra klassekammeraternes, og hvilken betydning hendes anderledes skolebaggrund havde

for denne adfærd. Derfor blev overgangsproblematikken et spor, som blev fulgt videre i det øvrige interviews.

I de kommende to kapitler analyseres elevernes erfaringer med lektier. Hvert kapitel indledes med afsnit der relaterer sig til analyserne. For kapitel fires vedkommende drejer det sig om definition af lektier og lektieforskningen. Afsnittet har til formål at placere projektet inden for lektieforskningens forskellige orienteringer, som et læringsorienteret forskningsbidrag. Dertil kommer en oparbejdning af vidensformsbegrebet, som er centralt i analyserne. I et uddybende afsnit analyseres arbejdsformer som kontekst for lektiearbejdet. Afsnittet indledes med en oparbejdning af begrebet om idealtypiske arbejdsformer og lektieformer, som relateres hertil. I et afsluttende afsnit undersøges elevens lektiepositioner. Afsnittet indledes med en diskussion af begrebet om lektiestil.

Kapitel fem indledes også med definition af læremiddel- og lærebogsbegrebet. Afsnittet har til formål at placere projektet indenfor læremiddelforskningens forskellige orienteringer, som et lærebogsanvendt forskningsbidrag med fokus på kontekstens betydning. Derefter følger et afsnit, som har til formål at oparbejde en forståelse af, hvordan lærebogen som artefakt kan forstås på tre niveauer. Med afsnittet vil jeg danne en ramme for at kunne undersøge, på hvilke niveauer eleverne forstår lærebogens funktion som redskab i lektiearbejdet.

Disse indledende afsnit kan kaldes lokal teori, der er knyttet til undersøgelsens genstandsfelter.

Lektier

5.1 Definition af lektier

Det spørgsmål, der automatisk altid falder, når der er tale om lektier er: Nyttet det at lave lektier? Man spørger hermed ind til om der er nogen (positiv) effekt af at lave lektier: Lærer eleverne noget ved at lave lektier? Allerede med denne optakt kan vi identificere en skelnen inden for lektieforskningen: en forskningsretning, der søger efter at kunne *måle* effekten, og en forskningsretning, der søger efter *forklaring* på lektiearbejdets funktion i læringsprocessen. Jeg vil med dette som udgangspunkt skelne mellem en forskningsretning, som kan kaldes en kvantitativ forskning og en forskningsretning som kan kaldes en læringsorienteret forskning. Men til en begyndelse vil jeg afklare, hvad jeg forstår ved lektier.

Inden for lektieforskningen eksisterer der forskellige definitioner af lektie (bl.a. Cooper 2001, Hellsten 1997, 2000, Hallam 2004, Hansen 2009). I dette projekt vil jeg forstå lektier som:

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

Lektiearbejdet skal forstås som et arbejde, der foregår efter skoletid og som (almindeligvis) er pålagt en af læreren. Definitionen har flere mangler; den siger ikke noget om lektiers forskellige formål, lektiers størrelse, graden af individualisering, graden af elevens valgfrihed, lektiens færdiggørelse og den sociale kontekst. Dette projekt benytter sig af Hallams definition med den tilføjelse, at der her udelukkende er tale om lektier, der læses i en lærebog⁴⁵. Lektier kan opdeles i formerne: Træningslektie, forberedelseslektie, udbygningslektie, integrerede lektier og færdiggørelseslektier (Hansen 2009:29). Denne kategorisering udmærker sig ved at

45 Formålet med lektier behandles i forskningen (Epstein 1988, Hallam 2004, Cowan 2000, Hansen 2009). Der opereres med mellem fire og syv kategorier af formål. Et bud på formål med lektier er: Give muligheder for selvstændigt arbejde, danne grundlag for initiativ og selvstændighed, udvikle færdigheder i at bruge litteratur og andre læringsressourcer, træne eleverne i planlægning og organisering af tid, udvikle gode arbejdsvaner og selvdisciplin samt opmuntre til ejerskab og ansvar i forhold til læring (Hallam 2004, min oversættelse)

have nogle generelle kategorier, som kan være operationelle til analyse af empiri fra forskellige uddannelsestrin, herunder både folkeskole og ungdomsuddannelse.

Projektet her skelner ikke mellem forskellige former for lektier med forskellige formål idet empirien ikke har været mulig at analysere ud fra disse former. Det skyldes dels at jeg i interviews osv. har spurgt direkte til kategorierne og dels at eleverne ikke selv skelner mellem de forskellige former for lektier. Denne erfaring svarer til undersøgelsen, som er foretaget af Ulriksen et. al (2008), hvor det viser sig, at lektier udelukkende meddeles som et sideantal uden nærmere instrukser eller begrundelser for lektiernes funktion. Den type lektier, der i herværende projekt er tale om, er rettet mod akademisk læring, således at man læser et vist antal sider til en bestemt lektion, og den type læselektier er tilsyneladende de mest almindelige i gymnasiet (LaConte 1981, Olsen 2004, Ulriksen et al. 2008).

Af interesse er forskning (Warton 2001, Xu 2005), der peger på, at der formentlig eksisterer en kløft mellem, hvad lærere (og forældre) synes er værdifuldt ved lektier, og hvad elever synes er værdifuldt ved lektier. I projektet undersøger jeg elevernes vurdering ud fra den antagelse, at det er vigtigt at forstå elevens værdiproduktion for at kunne skabe undervisning, der kan understøtte elevernes læring. Jeg vil i det følgende oparbejde en kategorisering af lektieforskningen med henblik på at placere min egen forskning indenfor forskellige retninger. Samtidig har afsnittet også det formål at pege på, at lektieforskning, som baserer sig på en specificeret læringsforståelse stort set er fraværende.

Herefter beskriver jeg lektieforskningen.

5.2 Lektieforskningen

Vi skelner mellem den kvantitativt orienterede forskningsretning og den procesorienterede forskningsretning. Den kvantitativt orienterede forskning har fokus på lektielæsningens omfang og elevens tidsforbrug i forbindelse med lektielæsningen. Retningen søger svar på spørgsmål som: Hvor mange lektier skal eleverne lave, og hvor lang tid skal eleverne lave lektier i for at lektiearbejdet giver den største effekt? Den procesorienterede forskningsretning søger forklaring på, hvordan lektiearbejdet indgår i sammenhæng med elevernes øvrige skolevirksomhed og hvilken betydning det har for deres læringsproces. Retningen søger svar på spørgsmål som: Hvordan påvirker lektiearbejdet elevernes oplevelse af skolen, og hvilke former for lektier er de mest hensigtsmæssige for elevernes aktive læring?

5.2.1 Kvantitativt orienteret forskning

Den kvantitativt orienterede forskning har fokus på elevens omfang af lektier. Forskningstypen er især centreret inden for undersøgelser, der gælder naturvidenskabelige fag, hovedsagelig matematik. Vi kan se studier i forbindelse med TIMMS (Third International Mathematics and Science Study) og derudover studier fra en række amerikanske forskere. Den amerikanske forskning interesserer sig for at kunne måle lektiers effekt på elever/studerendes præstationer og viden (Cooper, Hallam, Xu og Trautwein).

Tidligere studier inden for kvantitativt orienteret forskning, vigtigst i perioden op til 1962 (Cooper, H. 1989 a og b, her fra Hallam 2004), fokuserede på en sammenligning mellem lektier og ikke-lektier. Mere nutidigt har der været fokus på forholdet mellem mængden af tid brugt på lektier og resultatet af lektielæsning (læs: karakter). De seneste effektundersøgelser, repræsenteret ved Trautwein et al. (2006), foreslår, at *tid* brugt på lektiarbejdet bliver erstattet af *indsats* i lektiarbejdet som den vigtigste variabel ved undersøgelser af lektier – dette ud fra den model som kaldes for *præstationsorienterede valg* (se herom senere). I disse studier ser vi en tilnærmelse til den anden type forskning, den procesorienterede forskningsretning.

Der har i USA og Canada været flere sammenlignende undersøgelser af lektiers effekt (Cooper 1989, Cooper et. al. 2006, Queensland Government 2004, Kohn 2006, Canadian Council on Learning 2009). Coopers arbejde skal i denne sammenhæng nævnes som et review udover at være selvstændig forskning. Coopers vigtigste fund (som gentages i meget forskningslitteratur) er, at lektier ikke har nogen (positiv) effekt i elementary school, men at lektielæsning øger præstationerne på højere skoletrin. Desuden skal nævnes videnskabsjournalisten (og ikke forsker) Alfie Kohn og hans bog fra 2006 "The Homework Myth" med den sigende undertitel "Why our kids get too much of a bad thing". Kohns bog bygger på forskningsresultater fra begyndelsen af 1980'erne. Med konklusionen, at forskningen ikke entydigt kan pege på en positiv effekt af lektielæsningen, kritiserede han nogle af Amerikas fremmeste lektieforskeres metoder (bl.a. Coopers). Et af Kohns kritikpunkter er, at forskerne anvendte standardiserede tests, som de anså som objektive måleenheder. Kohn pointerede bl.a., at testene ikke tog hensyn til elevernes sociale baggrund og til den tid, der var blevet brugt til at forberede sig til testene. Derudover lagde Kohn i sin kritik bl.a. vægt på, at testene var multiple choice-test, der ikke undersøgte forståelse og ikke målte langtidsvarende viden og færdigheder, men udelukkende korttidsvarende (Kohn 2006). Kohn kritiserer hermed både lektieforskningens metoder og dens manglende lærings syn. Og man kan sige at Kohn dermed kritiserer det kvantitativt orienterede forskningsperspektiv ud fra det procesorienterede perspektiv⁴⁶.

I Danmark har vi enkelte studier. Den største undersøgelse er lavet af "Foreningen til Skolehygiejnens fremme" for ca. hundrede år siden, hvor inspektør ved Efterslægtens skole Albert Svendsen foretog en landsdækkende undersøgelse af lektiers omfang i det danske skolevæsen (Albert Svendsen 1912, se endvidere Haue 2003). Undersøgelsen omfattede 14.000 informanter (enkeltmandsopgivelser) og omfattede alle skoletrin til og med gymnasiets tre år. For gymnasiets vedkommende omfattede undersøgelsen samtlige 46 gymnasier.

46 Kohn kom på forsiden af "Wall Street Journal", og via Ritzaus bureau kom historien til de danske mediers kendskab. Siden er lektiedebatten foregået på internettet og i medierne.

Kravene er, som Svendsen⁴⁷ gør opmærksom på, ikke skolens egen opfindelse, men skyldes tryk ”udefra” eller ”ovenfra”, hvortil kommer det pres, som øves fra hjemmene. Det kræves, at det størst mulige antal elever føres igennem skolen på den kortest mulige tid og helst med det bedst mulige resultat, som Svendsen beskriver det⁴⁸. Foruden Albert Svendsens undersøgelse skal nævnes mindre målinger i Hartelius og Sinding (2000), Århus-undersøgelserne (Pedersen et al. 1996, 1998, 2001), Beck og Gottlieb (2000), Olsen (2004) og Egelund (2002).

5.2.2 Læringsprocesorienteret forskning

Den anden forskningsretning er en *læringsprocesorienteret* forskning.

Hvor den kvantitativt orienterede forskning fokuserer på de *kortvarige* akademiske effekter har den læringsorienterede forskning fokus på *langsigtede* effekter af lektiearbejdet, fx vilje til læring, oplevelse af skole og mod til livslang læring (Warton 2001, Cooper 1989). Forskningen af sidstnævnte sammenhænge er sparsom.

Kvantitetsforskningen og effektforskningen bliver fra det læringsorienterede perspektiv kritiseret (Hellsten 1997) for ikke at undersøge lektiens sammenhæng med indhold, struktur, omfang og baggrund. I denne diskussion kommer et bidrag fra Canadian Council on Learning (2009), hvor forskerne i et review har analyseret 18 nyere empiriske undersøgelser. Hovedkonklusionen er: Lektier, der engagerer eleverne i aktiv læring, er en effektiv metode til at øge elevernes præstationer. Derfor handler det mere om, at det er *arten* af elevens indsats og ikke om det er *mængden* af lektier eller *tiden* anvendt til lektier, der øger elevens præstation. Når eleverne fokuserer på deres lektier, fordi de er motiverende, eller fordi de har udviklet gode studievaner, forøger det præstationen (DPU 2009, Clearinghouse).

En vigtig beskrivelse inden for international læringsorienteret forskning findes i et andet review af forskning, som beskæftiger sig med relationen mellem lærebøger og lektiearbejdet (Ryan 2006). Udgangspunktet for forskningen er en konstatering af, at studerende i stort omfang ikke læser deres lektier⁴⁹, når de får fx et kapitel i en lærebog for som lektie. Det nævnes, at kun ca. en fjerdedel af eleverne i så fald læser

47 Albert Svendsen beskriver baggrunden for undersøgelsen således: Det er da af største Vigtighed, at de, som arbejder i Skolens Tjeneste, er klare over Omfanget af de Krav, som de tvinges eller fristes til at stille. Der er her meget andet at overveje end Spørgsmaalet om, hvor lang Arbejdstid Skolens Krav medfører, men dette Punkt vil dog alle Dage være et af de vigtigste (Svendsen 1912:3). Der havde i begyndelsen af århundredet været formodninger om, at kravene til lektiearbejdet var skruet i vejret. Formodningen om den såkaldte overbebyrdning af eleverne viste sig i undersøgelsen også at blive bekræftet.

48 For detaljer kan henvises til undersøgelsen og Harry Haues omtale, men det skal her nævnes, at det gennemsnitlige lektiearbejde havde et omfang fra 2.1 timer i 3. mellem til 4.8 timer for de klassisk sproglige drenge i 2.g. Rekorden havde piger i 2.g på matematisk linje med en gennemsnitlig arbejdsbyrde på 5.1 timer dagligt. (Haue 2003: 289)

49 Dette kan også konstateres i de danske gymnasier, både af lærere og elever. Forskningen i Danmark understøtter denne formodning, men i hvilket omfang og af hvilke grunde er ikke tilstrækkeligt dokumenteret af forskningen.

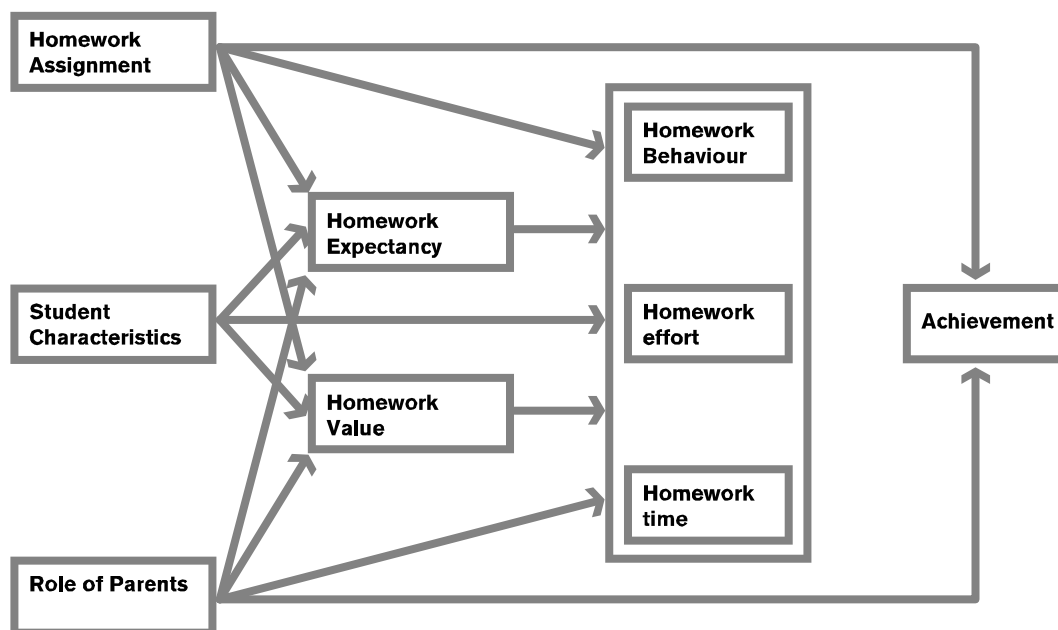
lektierne. Af forskningen fremgår, at der kan være flere forklaringer på den manglende lektielæsning. Der foreslås to forklaringer. Den ene er, at elever ikke værdsætter lærebogen så højt som lærerens undervisning. Det kan antageligvis forklares ved at, at lektielæsningen ikke resulterer i bedre karakterer for dem, eller at de oplever lektielæsningen som kedelig sammenlignet med undervisningen. Det fremgår også, at uden en ydre belønning eller negative konsekvenser vil eleverne ikke være motiverede til at læse lektier. Et aspekt i forskningen er (Ryan 2006:135), at elever ofte fortæller, at de er ”getting lost” i læsningen, og at de bliver overvældet af den mængde informationer, de bliver præsenteret for. Resultatet er, at eleverne giver op efter nogle få siders læsning, eller når de støder på svære ord. Andre highlighter og læser lektien omhyggeligt, selv om de ikke forstår teksten eller end ikke forstår, hvorfor de highlightede særlige dele af teksten. Pointen er her, at den manglende lektielæsning ikke er forårsaget af mangel på motivation, men er et resultat af manglende evner til at læse lærebøger.

En læringsorienteret forskning i lektier, der er tæt forbundet med psykologisk funderede læringsteorier (Trautwein et al. 2003 Bempechat 2004), kan ses i diskussionen om forskellen på læringen i skolen og læringen hjemme med lektiearbejdet. Opgaveløsningen afhænger hjemme af elevens evne til selvregulering: kognitive, metakognitive og motivationelle komponenter. Således ses et socialt kognitivt perspektiv på lektier, som har rødder i en attributionsteori, hvor motivationen bliver forstået i en sammenhæng med opfattelser, holdninger og følelser, som har stor indflydelse på elevernes præstationer.

Tidligere nævnte Warton (2001) gennemgår i en artikel med titlen ”The Forgotten Voices in Homework: Views of Students” den læringsorienterede forskning, hvor elevernes perspektiv er i forgrunden, og af dette review fremgår det med al tydelighed, at feltet er lidt undersøgt. Idet artiklen er en væsentlig reference, som giver et overblik over forskningen, og er den eneste der har tæt berøring med samme forskningsorientering som herværende projekt. Og derfor vil det være formålstjenligt at se nærmere på, hvad Warton mener.

Hendes teoretiske ramme for behandlingen af elevperspektivet på lektier er en model – en *forventningsværdimodel af præstationsrelaterede valg*, kaldes den. Trautwein et al. (2003, 2006) anvender samme model i to studier.

Fig. 3



Kilde: Trautwein et al. 2006:1094

I teorien, der ligger bag modellen, argumenteres der for, at elevers opfattelse af og syn på en opgave samt deres forventninger om succes ved at løse denne opgave, er direkte relaterede til deres præstationsadfærd (Warton 2001). Modellen viser i alt sin korthed, hvilke variable både på forældre- og elevniveau, der betinger elevernes præstationsrelaterede adfærd. I vores forbindelse er det værd at bemærke, at dels elevernes opfattelse af forældrenes indstilling og dels elevernes målsætning, vurdering af opgaven og forventninger om succes er vigtige variable for deres valg af aktivitet og vedholdenhed ved opgaveløsning. I herværende undersøgelse er modellen interessant, da den kan perspektiveres til den forventningsmodel, som er udgangspunkt for min analyse af lektiearbejdet.

Et andet aspekt i Wartons review er, at hun peger på, at man i bedømmelsen af lektiers effekt ikke kan ignorere meningen med lektierne. Hun pointerer, at hvis det at lave lektier er en uafhængig og enlig stående aktivitet, risikerer man, at de bliver set i et negativt lys, og at eleven vil være fuldstændig ligeglad med opgavens indhold. Jeg fremhæver denne pointe, fordi den sjældent tages frem i forskningslitteraturen, og fordi det netop er denne pointe, der kan etablere forbindelsen til mit forskningsfelt. Uafhængighed skal formentlig betyde, at lektierne som arbejdsform ikke svarer til den arbejdsform, som foregår i skole. I skolen er arbejdsformerne varierede, mere differentierede og mere fantasirige i kontrast til læringen uden for skolen i form af lektier (Warton 2004:162). Man kan måske omtale det som en kløft imellem den didaktiske forståelse man har af den læring der foregår i skolen og den læring der foregår uden for skolen. Hendes konklusion er, at lektier underminerer frem for støtter interessen for skolen.

Sidst men ikke mindst vil jeg nævne Wartons opfordring til forskere om at spørge eleverne om, hvad der er meningen med lektier, frem for at antage, at de har de samme opfattelser som forældre og lærere. Warton mener i denne forbindelse, at der er en stor kløft mellem forældres og læreres opfattelse af meningen med lektier, og hvad eleverne mener. Som Warton skriver, er dette aspekt lidet undersøgt inden for lektieforskningen. De tre fremhævede pointer er centrale i dette projekts undersøgelse.

I Danmark undersøgte Adrian et al. i 1980 gymnasieelevers dagligdag, herunder lektiernes betydning. Der er tale om kulturstudier med fokus på socialisationens strukturproblematikker, som ses gennem distinktioner som tvang og ramme for selvudfoldelse (skoleinstitutionen), normpres og mulighed for socialt samvær med kammeraterne. Elevernes overlevelsstrategier står centralt i bogens analyser.

Adam Valeur Hansen (2009) har i sit speciale fra DPU undersøgt otte folkeskolelæreres erfaringer med lektier. Han undersøger ud fra lærererfaringerne, om lektierne giver eleven et fagligt eller personligt udbytte. En af konklusionerne er, at lærerne i det daglige lærerarbejde ikke reflekterer over anvendelsen af lektier som et didaktisk middel. Hansen anbefaler derfor, at lektier bliver en del af didaktikkens genstandsfelt og som sådant kommer til at hvile på skolens pædagogiske grundlag.

Som sidste forskningseksempel vil jeg nævne forskningsprojektet ”Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser” (Ulriksen et al. 2008). Her undersøges elever fra gymnasiefremmede baggrundsmiljøers oplevelse af at gå i gymnasiet. Elevernes oplevelser af lektiarbejdet behandles særskilt som en del af problemstillingen.

5.2.3 Opsamling

I Danmark har lektieforskningen stort set været fraværende på trods af, at interessen for lektier i praksis er stor. Lektieforskningen er i Danmark aktualiseret ved, at uddannelsessystemet har ændret læringsforståelse indenfor de sidste årtier, hvor konstruktivistiske læringsperspektiver er trådt mere i forgrunden. Dermed bliver en diskussion af, hvordan elever konstruerer viden også en diskussion af lektiers funktion i forhold til denne videnskonstruktion.

Spørgsmålet mange stiller sig er, om lektiarbejdet har nogen positiv effekt. I den kontekst kan der skelnes mellem to retninger inden for lektieforskningen: en der har fokus på at *måle* en kortvarig effekt, fx lektiarbejdet målt i tid. Den kvantitativt orienterede retning søger svar på spørgsmålet: Hvor mange lektier skal eleverne lave, og i hvor lang tid skal eleverne lave lektier for at lektiarbejdet giver den største effekt?

En anden retning har fokus på *forklaring* på lektiarbejdets funktion i læringsprocessen fx elevernes vilje til læring, oplevelse af skole og mod til livslang læring. Den procesorienterede forskningsretning søger svar på spørgsmål som: Hvordan påvirker lektiarbejdet elevernes oplevelse af skolen, og hvilke former for lektier er de mest hensigtsmæssige for elevernes aktive læring?

Der ses en vis bevægelse inden for lektieforskningen hen mod en større vægtning på processerne, idet vi kan konstatere, at der de sidste par år har været en ændring fra at fokusere på *tid* brugt på lektiearbejdet til at fokusere på *arten* af lektier og elevernes *indsats* i lektiearbejdet.

Elevernes manglende lektiearbejde forklares inden for den procesorienterede forskningsretning med: Lærebogen er ikke så højt prioriteret som lærerens undervisning, lektiearbejdet er kedeligt sammenlignet med undervisningen og eleverne bliver tabt ("getting lost") i læsningen. Desuden har forskningen et *forventningsperspektiv*, idet elevernes lektiearbejde afhænger af deres opfattelse af og syn på en opgave og af deres forventninger om succes ved at løse denne opgave. Konklusionen er, at lektierne skal forstås i en didaktisk sammenhæng med den undervisning de indgår i, og – som det understreges – så opleves arbejdsformerne i skolen som mere varierede, mere differentierede og mere fantasirige end lektiearbejdet. Vi ser i disse forklaringer tydelige relationer mellem lektier, lærebogen og undervisningen.

Projektets forskningsfelt er sammenhængen mellem lektier, arbejdsformer og lærebogen. Dermed placerer det sig altså i en læringsorienteret lektieforskning. Hensigten er at få en større viden om, hvordan arbejdsformen i undervisningen er en kontekst for elevers lektielæsning. Ved at få en større viden om, hvordan relationen mellem lektier, arbejdsformer og lærebogen understøtter elevernes orientering mod bestemte former for viden, vil der være øgede muligheder for at tilrettelægge undervisningen så den understøtter elevernes meningsorienterede vidensform. Hermed tager jeg så at sige opfordringen fra Warton op til at undersøge elevernes oplevelser af lektier og følger dermed hendes opfordring til at etablere en forbindelse mellem forståelsen af lektiernes didaktiske grundlag og forståelsen af undervisningens didaktiske grundlag. Med denne begrundelse vil jeg i det næste afsnit skitsere en teoretisk ramme for de senere empiriske analyser⁵⁰.

5.3 Lærings- og vidensformer

I denne første del af analyserne vil jeg undersøge tre problemfelter: Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning? Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere? Og: Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning? De tre problemfelter skal undersøges med henblik på at kunne svare på det overordnede forskningsspørgsmålet om lektiers betydning for meningsfulde læreprocesser.

I termen læreprocesser spiller elevernes orientering mod forskellige former for viden, og de vidensformer som de orienterer sig mod i lektiearbejdet, har sammenhæng med de vidensformer, som de er orienteret mod i skolens øvrige praksisformer. Som indledning til analyserne vil jeg danne rammen for projektets forståelse af viden og vidensformer.

50 Det kan indvendes her, at der mangler et review over forskningen inden for arbejdsformer. Det er udeladt af pladsmæssige og ressourcemæssige grunde. Desuden vil udeladelsen efter mit bedste skøn ikke reducere analysernes gyldighed eller forståelsen af forskningsfeltet.

Dewey og Bruner peger på at undervisningsmaterialet som et artefakt er selve fagets metode og understreger dermed, at elevers arbejde med lærebøger konstruerer en viden om fags metoder. Elevers arbejde med lærebogen i lektiearbejde er med til at konstruere viden om metoder, og videnskstrukturen er sammenvævet med arbejdsformerne som kontekst. I den forstand skaber lektiearbejdet med lærebogen en orientering mod former for viden, som også bliver de former for viden, der arbejdes med i undervisningen i skolen. Hermed er det også sagt, at orienteringer i vidensformer hænger sammen med arbejdet i kontekster og med artefakter.

Lektiearbejdet med lærebogen får dermed en *strukturerende* funktion for undervisningens vidensindhold og dens praksisformer. Orienteringen i vidensformer resulterer i forskellige strategier. Det er vigtigt at pointere, at de spor, strategier og vidensformer, vi finder i elevernes udsagn, ikke skal opfattes som individers *karaktertræk* eller som konstante strategier, men som strategier og orienteringer mod vidensformer, som ændrer sig i forhold til tid og kontekst. Men formentlig, hvilket forskningslitteraturen antager, er individer alligevel mere eller mindre orienteret mod bestemte vidensformer og benytter sig af bestemte strategier frem for andre.

Overordnet kan man først og fremmest skelne mellem to former for viden: En reproduktiv og en produktiv vidensform. Denne skelnen er almindelig inden for den sociokulturelle og inden for den systemteoretiske tradition.

Den reproduktionsorienterede læringsopfattelse karakteriseres ved en orientering mod: 1. øgning af viden, 2. memorering og reproduktion og 3. anvendelse. Den meningsorienterede opfattelse af læring karakteriseres ved: 4. Forståelse, 5. ændring af synsvinkel/forståelse og 6. personlig forandring (Marton et al. 1997:38). Den reproduktive vidensform er således kendetegnet ved at *genskabe* en viden, der er reificeret i et artefakt. Den meningsorienterede vidensform hviler på den reproduktive vidensform, men er derudover kendetegnet ved at producere en viden udover den viden, som er reificeret i artefaktet. Den meningsorienterede viden er en akkumuleret viden på den reproduktive videns grundlag.

Ingerslev (2006) har (på grundlag af Marton et al. 1993, 1997, Säljö 1984, Biggs 1987) beskrevet gymnasieelevers seks læringsopfattelser, som svarer til ovenstående seks typer. I læringsopfattelserne skelnes mellem *surface approach*, som er karakteriseret ved at have en overfladisk og reproducerende tilgang til læring (1. og 2. læringsopfattelse) og *deep approach*, der er karakteriseret af en dybtgående og analyserende tilgang til læring (4. og 5. læringsopfattelse). Derudover kan nævnes to andre relevante approaches: *achieving approach* og *strategic approach* (Biggs 2003:14). Disse to læringstilgange bliver ikke centrale for analysen, men er relevante, fordi de sætter perspektiv på elevers position, når de skal arbejde med lærebogen i forbindelse med eksempelvis en lektiekontekst.

I mine analyser vil jeg anvende termen reproduktiv orienteret vidensform og meningsorienteret vidensform.

Fig. 4 Sammenhæng mellem vidensformer og genkendelse, anvendelse og udvikling

| Orientering i vidensformer | Genkendelse | Anvendelse | Udvikling |
|----------------------------|---|--|---|
| Reproducerende orientering | Faktaorienteret Detaljeorienteret Huske begreber og fagets interne "videnssystemer" | Gengive fakta Træne faglige elementer Målrettet mod læring af pensum til brug for tests af alle slags | Faglig viden |
| Meningsorienterede | Meningsorienteret Helheds- og sammenhængsorienteret Forstå Perspektiverende til hverdagsliv og andre fag | Går bag om teksten for at søge mønstre og principper Løse opgaver i hverdagslivet Forstå aspekter i hverdagslivet og andre fag | Faglig og personlig udvikling Forstå sig selv på en ny måde i relationer |

Figuren illustrerer forskelle mellem den reproduktions- og meningsorienterede vidensform, idet vidensformerne ses i forhold til tre nært sammenvævede og parallelle dimensioner og processer: *Genkendelse, anvendelse og udvikling*. (Grepperud 2007:106)

Med genkendelse⁵¹ forstår jeg: Kan stoffet relateres til noget andet, eleven kender til: erfaringer fra hverdagslivet, faglige elementer i andre fag og lignende? Kan eleven få en forståelse af, hvad stoffet kan bruges til i en faglig sammenhæng? Elevernes meningsorientering er nært knyttet til at søge at tilskrive mening ud fra, om arbejdet er nødvendigt for at kunne forstå det pågældende stof. Bidrager arbejdet med stoffet til en personlig udvikling? I et uddannelsesforløb kan det ideelt set antages, at elevernes vidensform udvikler sig fra i begyndelsen at være orienteret mod at være reproducerende til senere i forløbet i øget omfang at være meningsorienteret. Men som vi skal se senere i analysen, er denne konklusion mere kompleks end som så.

Der ikke tale om et "enten/eller" til en bestemt orientering, men om "i hvilken udstrækning". Således er spørgsmålet, jeg vil besvare i analysen: I hvilken

⁵¹ Det skal bemærkes, at genkendelse ikke forstås i en piagetsk forstand, hvor der er tale om *assimilation*.

udstrækning har eleverne en reproducerende orientering, og i hvilken udstrækning har de en meningsorientering i deres vidensform, når de udtaler sig om lektiearbejdet?

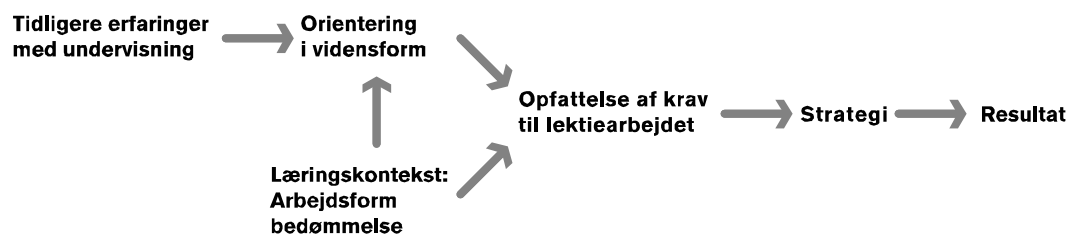
Både den reproduktionsorienterede og meningsorienterede vidensform kræver kvalifikationer. Først og fremmest kræver den reproduktive vidensform, at eleven har udviklet en evne til at kunne læse og at sætte det læste ind i den faglige sammenhæng, som lærebogen er produceret til. Den afkodning af tekstens univers – eller norm, som jeg tidligere har benævnt det, kræver opøvelse af kvalifikationer, hvilket kræver læring. Den meningsorienterede vidensform kræver tillige udvikling af kompetencer, som kendetegnes ved personlig udvikling af kreativitet og kritisk stillingtagen. En specifik kompetence for udvikling af den meningsorienterede vidensform er evnen til *meningstilskrivning*. En væsentlig forudsætning for at producere en viden udover den reproduktive er, at eleven bliver i stand til at tilskrive arbejdet med lærebogen en mening.

5.4 Model over lektiestrategier

Ramsden (1999:107) viser ved hjælp af en model, hvordan studerendes strategier påvirkes af bedømmelseskriterier, af arbejdsbyrden, af lærernes dygtighed og engagement i undervisningen og af graden af den styring, de studerende selv kan få lov til at udøve af deres egen læring.

Jeg har – på baggrund af de refererede teorier – opstillet følgende model, som jeg lægger til grund for analyserne af empirien.

Figur 5 Model over lektiestrategier



Fra højre mod venstre er strategierne bestemt af elevernes opfattelser af krav til lektiearbejdet. Opfattelserne af kravene er igen bestemt af dels læringskonteksten, som lektiearbejdet skal indgå i og dels den orientering i vidensformerne, eleven har. Dertil kommer, at orienteringen af vidensform dels er bestemt af læringskonteksten og dels af elevens tidligere erfaringer med undervisningen. I mit forskningsfelt er lærerens funktion og rolle i undervisningen en del af konteksten, som er sammenvævet med elevernes oplevelser, når de arbejder med lærebøger i lektiearbejdet. I den forstand er konteksten sammenvævet med anvendelsen af lærebogen som *genstandsfelt* i undersøgelsen, og man kan sige, at arbejdsformer i undervisningen giver *mulighedsbetingelser* for elevers orientering i vidensformer i lektiearbejdet.

Ramsden opererer med to former for strategier: *overfladestrategier* og *dybdestrategier*. Det skal bemærkes, at Ramsden bygger på John Bigg, som opererer med tre

strategier. Hos Bigg er den tredje strategi benævnt som 'achieving'. Jeg er inspireret af Ramsdens forståelser af sammenhænge og begreber i min analyse af elevers oplevelse af arbejdet med lektier. I følgende tabel er de karakteristiske træk ved lektiestrategier opstillet på baggrund af Ramsden (1999).

Figur 6 Karakteristiske træk ved lektiestrategier

| Overfladestrategier | Dybdestrategier |
|---|--|
| <p>Fremmes af:</p> <p>Undervisnings- og bedømmelsesmetoder</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ lægger vægt på hukommelse eller anvendelse af elementær metodeviden ○ er angstskabende ○ benytter kyniske eller modstridende budskaber om belønninger ○ giver dårlige eller manglende tilbagemeldinger om fremskridt | <p>Fremmes af:</p> <p>Undervisnings- og bedømmelsesmetoder</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ fremelsker aktive og langvarige engagementer ○ giver stimulerende og hensynsfuld undervisning |
| Mål: For stort pensum | Mål: Klart udtrykte akademiske forventninger |
| Selvstændighed: Mangelfuld selvstændighed i studierne | Selvstændighed: Mulighed for at træffe ansvarlige valg |
| Interesse: Mangel på interesse i og baggrundsviden om emnet | Interesse: Interesse i og baggrundsviden om emnet |
| Tidligere erfaringer med overfladestrategier | Tidligere erfaringer med dybdestrategier |

I min analyse beskæftiger jeg mig ikke med elevernes tidligere erfaringer med undervisning, men fokuserer på hvordan elevens opfattelser af kravene til arbejdet er bestemt af sammenhængen mellem læringskonteksten og orienteringen i vidensformer, og hvilket resultat dette samspil giver.

5.5 Elevperspektiver på lektier og arbejdsformer

Det første problemfelt i analyserne er elevers erfaringer med lektielæsning, men før vi tager hul på undersøgelsen af elevernes lektiestrategier vil vi se på lektie som genstandsfelt og se på kendetegn ved lektielæsningen.

5.5.1 Lektie som genstandsfelt for analysen

Først er det vigtigt at bestemme genstandsfeltet for analysen af lektiearbejdet. Termen lektie betegner læselektier, som eleverne skal arbejde med i relation til den daglige undervisning. Der er tale om mundtlige lektier i modsætning til skriftlige lektier, som forekommer i form af skriftlige opgaver, rapporter og projekter. Eleverne anvender lærebøger, når de arbejder med lektier.

Kan vi så være sikre på, at eleverne tænker på læselektier, når de udtaler sig om lektier? Det er en forudsætning i analysen, at eleverne forstår lektier som læsning af lærebøger. Argumentationen for denne grundlæggende forudsætning baserer sig på tre begrundelser.

Den første begrundelse henter jeg fra svarene i min survey-undersøgelse (Olsen 2004).

Figur 7 Hvilke lektietyper har du for?

| Fra lærebøger? % | | Fra nettet? % | | Fra opslags- værker? % | | Selvstændige oplæg? % | | Individuelle lektier? % | |
|---------------------|------|------------------|------|------------------------------|------|-----------------------------|------|-------------------------------|------|
| 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 |

Af svarene fremgår det, at læselektier fra lærebøger er den lektietype, der uden sammenligning forekommer oftest. Jeg vil derfor konkludere, at læselektier, hvor lærebøger bliver anvendt, er den dominerende lektietype. I et vist omfang forekommer også andre lektieformer, især selvstændige oplæg. Det er værd at bemærke, at omkring 1/3 af eleverne mener, at de aldrig har andre lektier end læselektier.

Den anden begrundelse i min argumentation er, at i interviews og i dagbøgerne omtaler eleverne aldrig andre typer af lektier end læselektier. Lektiearbejde, hvor Internettet inddrages, lektiearbejde rettet mod oplæg til timerne og projektarbejde forekommer kun yderst sjældent i elevernes udsagn. Derimod er eleverne entydigt fokuseret på læselektierne til den samlede klasseundervisning. Et forhold, som kan tænkes at spille ind på elevernes beskrivelse, kan være, at det er læselektierne til klasseundervisningen, der virker vanskeligst og mest presserende. Hvis det er tilfældet, at denne forklaring er korrekt, giver det i sig selv en pointe; for selv om lektierne til klasseundervisningen ikke kvantitativt er så omfangsrige, som jeg påstår, 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 lektietype, de beskæftiger sig med ifølge dagbøgerne.

Den tredje begrundelse i min argumentation er, at i mine observationer af undervisningen har læselektierne, hvor lærebøger bliver anvendt, været den helt dominerende lektietype. Kun i meget få tilfælde omfattede lektierne andre typer end læselektier.

Argumentationen giver grundlag for at formode, at læselektier, hvor lærebogen anvendes, er den dominerende type af lektiearbejde. Den kollektive lektie, hvor hele klassens elever skal læse et antal sider til næste lektion i faget, er den traditionelle form for lektiearbejde, som fortsat eksisterer som den mest udbredte form for lektie. Lærebogen bliver det artificielle grundlag for, hvad der vil ske i lektionen, og det er i den henseende ikke overraskende, at lektiearbejdet er dagsordenssættende for de andre praksisformer, der bliver benyttet i undervisningen.

Kendetegn ved lektielæsning

I det følgende skal undersøge to aspekter ved lektielæsningen: Tidsmæssige og fysiske rammer og motiver for lektielæsningen.

Tidsmæssige og fysiske rammer for lektielæsning

Det første kendetegn er, at eleverne individuelt skal arbejde med den fælles lektie uden for skolebygningerne. Eleverne skal foretage arbejdet i hjemmet, hvor de skal studere i en sammenhængende periode og derved få mulighed for fordybelse og refleksion. Formålet med lektiearbejdet indgår i skolens generelle formål, at eleverne skal udvikle og træne forskellige både faglige og personlige kompetencer. I praksis laver eleverne lektiearbejdet anderledes. Det er kendetegnende, at en del elever arbejder med lektier i spredte perioder, ikke i en sammenhængende periode. Lektiearbejdet bliver placeret, så det passer med elevernes fritidsprogram. Hvor stor en gruppe, der arbejder med lektierne på denne måde, og i hvilken udstrækning lektiearbejdet er spredt over tid, er vanskeligt at sige, men lektiedagbøgerne udtrykker tydeligt, at det er tilfældet hos en stor del af eleverne. Tidspunktet for lektiearbejdet kan have betydning for elevernes udvikling og træning af kompetencer. I surveyundersøgelsen (Olsen 2004:36) svarede eleverne på, hvornår de lavede lektier.

Figur 8 Hvornår arbejder du oftest med lektier?

| % | |
|------------------|------|
| Om morgenen | 1.0 |
| Om eftermiddagen | 43.4 |
| Om aftenen | 77.8 |

I tabellen har eleverne haft flere valgmuligheder, hvorfor den samlede procent overstiger 100. 50 % af eleverne angiver, at de kun laver lektier om aftenen, og 19 % angiver, at de kun laver lektier om eftermiddagen. Resten af eleverne laver lektier både om aftenen og om eftermiddagen. Der er dermed en stor gruppe elever, der oftest laver 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 vågne. For andre er aftenen det 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.

På trods af at nogle elever hygger sig ved lektiearbejdet engang imellem, kunne man formode, at trætheden påvirker læsningen, og at refleksionerne over teksten i lærebogen bliver vanskeliggjort. Men elevernes egne oplevelser af, hvad der kan forbedre deres lektiearbejde, understøtter ikke denne formodning (Olsen 2004:36). I survey-undersøgelsen undersøgte jeg, hvorvidt eleverne mente, at det ville hjælpe at lave lektier på andre måder.

Figur 9 Hvad vil hjælpe dig i dit lektiearbejde?

| At lave lektier på andre tidspunkter? % | At lave alle lektier hjemme? % | At jeg er bedre til at prioritere min tid? % | 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 |

Eleverne anser tidspunktet at lave lektierne på som mindre problematisk, hvorimod de anser deres prioritering af tiden som det største problem. Man kunne forvente, at de elever, der laver lektier om eftermiddagen, var de mest positive overfor tidspunktet. Mit materiale kan ikke bekræfte en sådan formodning, for elever, som laver lektier om aftenen, er i lige så stort omfang tilfredse med tidspunktet for

lektiearbejdet. Til trods for at eleverne ikke oplever, at det i særlig stor udstrækning vil hjælpe dem at ændre tidspunktet for lektielæsningen, så er trætheden den største barriere i lektiearbejdet, som det fremgår af følgende, hvor spørgsmålet var, hvilke grunde der kunne være til ikke at lave lektier.

Figur 10 Når du ikke har lavet lektier, hvad er grunden?

| % | |
|-----------------------------------|------|
| træthed | 65.3 |
| kedeligt fag eller lektie | 46.9 |
| manglende koncentration | 32.7 |
| fritidsaktiviteten | 27.6 |
| stor sværhedsgrad | 26.5 |
| social aktivitet | 25.5 |
| lektiens længde | 20.4 |
| manglende resultater, frustration | 20.4 |
| erhvervsarbejde | 13.3 |
| lærerens person | 8.2 |

Af tabellen fremgår det, at eleverne angiver træthed som den største barriere for at lave lektier. Man kan formode, at der er en sammenhæng mellem at eleverne oftest laver lektier om aftenen, og at de ikke altid får lavet dem, fordi de er for trætte til at lave lektier. Den næststørste barriere for lektiearbejdet er, at faget eller lektien er kedelig. Som den tredjestørste årsag til ikke at lave lektier angiver eleverne manglende koncentration. Det vil være nærliggende at drage den ret banale konklusion, at der er en sammenhæng mellem elevens interesse for det emne, der skal læses om i lærebogen, den måde elever læser lektien på og så det tidspunkt, lektiearbejdet foregår på. Pointen kunne være, at alle tre elementer understøtter hinanden: Elever bliver ukoncentrerede, fordi de skal læse om noget, der ikke interesserer dem og fordi det er sent på dagen, når de læser. Eller at elever udsætter lektiearbejdet til om aftenen, fordi de ikke har lyst til at lave det tidligere på dagen.

Et andet væsentligt kendetegn ved lektiearbejdet er, at det bliver foretaget i enrum uden støtte fra læreren. Når lektiearbejdet er svært, når det er svært at forstå teksten, er lektiearbejdet en barriere. Især i 1.g er nogle af eleverne påvirket af manglende overblik over stoffet, sværhedsgraden og lektiernes mængde. Igennem skoleforløbet udvikler eleverne strategier for at målrette deres indsats. Målrettetheden bygger på en forudsigelse af, hvad der vil ske i undervisningen i skolen. Eleverne har igennem skoleforløbet fået en viden om vaner og rutiner i undervisningen, hvilket bevirker, at de mere målrettet ved, hvilke lektier, der er ”relevante” for dem, altså hvilke lærebøger de behøver at læse i, og hvordan det er relevant at læse lektier.

Oplevelsen af lektier

Hvordan oplever elever det at læse lektier? Jeg har forsøgt at få svar på spørgsmålet i survey-undersøgelsen. Det første spørgsmål er, om eleverne kunne ønske sig, at lektierne er mere interessante end på nuværende tidspunkt.

Figur 11 Det vil hjælpe mig i mit lektiearbejde at:

| Lektierne er mere interessante? % | |
|--------------------------------------|------|
| helt enig | 62.6 |
| meget enig | 25.3 |
| lidt enig | 11.1 |
| lidt uenig | 0.0 |
| meget uenig | 0.0 |
| helt uenig | 0.0 |
| hverken enig eller uenig | 1.0 |

Det andet spørgsmål var, om eleverne kunne ønske sig, at lektierne varierede mere, end det var tilfældet på nuværende tidspunkt.

Figur 12 Det vil hjælpe mig i mit lektiearbejde at:

| Formerne for lektier varierer mere? % | |
|--|------|
| helt enig | 38.4 |
| meget enig | 35.4 |
| lidt enig | 16.2 |
| lidt uenig | 4.0 |
| meget uenig | 0.0 |
| helt uenig | 1.0 |
| hverken enig eller uenig | 5.1 |

Det tredje spørgsmål var, om eleverne kunne ønske sig, at lektierne lagde mere op til refleksioner over stoffet.

Figur 13 Det vil hjælpe mig i mit lektiearbejde at:

| Lektierne lægger op til at tænke mere over emnet? % | |
|--|------|
| helt enig | 22.2 |
| meget enig | 20.2 |
| lidt enig | 31.3 |
| lidt uenig | 13.1 |
| meget uenig | 0.0 |
| helt uenig | 1.0 |
| hverken enig eller uenig | 12.1 |

Svarene på hvert af de tre spørgsmål er set hver for sig forudsigelige: for hvem vil ikke gerne have, at arbejdet er mere interessant, varieret og inspirerende. Spørgsmålene er set i det lys fyldt med bias. Men hensigten er ikke at fokusere på svarene på de enkelte spørgsmål, men snarere at sammenligne svarene for derigennem at undersøge spørgsmålet om hvilke faktorer, der har størst indvirkning på elevernes oplevelse af lektiarbejdet.

Generelt mener et signifikant flertal af eleverne, at det vil hjælpe i deres arbejde, hvis lektierne var mere interessante. En mere varieret lektie er ligeledes et stort ønske for eleverne. En lektie, der lægger op til refleksion, betyder mindst for eleverne. Udtrykket interessant kan dække over flere betydninger, som ikke kan afklares her. Variation er et af de kernebegreber, som vi også så som væsentlige fokuspunkter i analysen af arbejdsformer som kontekst. Variation skal, som vi senere skal se i dette kapitel, ses i lyset af rutiner og vaner i lektiarbejdet.

5.5.2 Lektiestrategier

I det følgende vil jeg undersøge elevernes lektiestrategier. Lektiestrategierne sås i figuren, først i kapitlet, som resultat af sammenhæng mellem elevernes vidensorientering og læringskontekst.

I analysen har jeg benyttet tre forskellige typer af data; fra survey-undersøgelsen, fra gruppeinterviews med elever og interviews med enkeltelever.

Mening med lektiarbejdet

I denne del af analysen vil jeg undersøge, hvordan eleverne taler om mening, altså udsagn der kan indikere en orientering mod vidensformerne *reproducerende* eller *meningsorienterende*.

I flere udsagn forklares ”mening” med ”relevans”. Relevans forstås som ”brugbarhed”, og spørgsmålet *om mening* bliver et spørgsmål, om hvordan og hvorfor der er *brug for*. Mening er et spørgsmål om, hvad forberedelsen og arbejdet skal bruges til. Brug for kan have flere betydninger. Den betydning, jeg vil undersøge i det følgende, er viden set i relation til personfokuseret refleksion og til transfer fra anden faglig kontekst.

Refleksion over lektien

Den første type af udsagn vedrører *refleksion over stoffet*. Et udsagn⁵² beskriver, at informanten ikke reflekterer over stoffet.

Si: [...] man sorterer sig selv fra, fordi man ikke orker at lave den her kobling, eller sådan, man kunne jo tit sige "jamen, så er det derfor, at jeg", men det kræver tankevirksomhed og det har man ikke, man læser bare, og så fokuserer man udelukkende på det, som man læser, synes jeg. (S12)

52 Det skal bemærkes, at når jeg i en parentes skriver et bogstav med efterfølgende tal, f.eks. G6, er det en henvisning til informant G, som i et citat 6 udtaler sig. Når et citat betegnes som E med efterfølgende tal er der tale om gruppeinterviews, hvor en elev udtaler sig.

Begrundelsen for ikke at reflektere over stoffet er, at eleven ”sorterer” sig selv fra, fordi hun ikke ”orke” at lave koblingen mellem stoffet og sine egne opfattelser. (S12). Den konstante strøm af opgaver, der skal laves og lektier, der skal læses, resulterer i, at fokus bliver flyttet fra interesse og engagement i lektiearbejdet til at få gjort opgaverne færdige og lektien læst. Udsagnet giver indtryk af, at lektiearbejdet ikke er forbundet med refleksion, fordi det er arbejdsopgaver som perler på en snor eller som samlebåndsarbejde. Som vi så i opstillingen i tabellen (over karakteristiske træk ved lektiestrategier) ovenfor kunne et stort pensum og et manglende refleksionsniveau opfattes som en barriere for udvikling af mere meningsorienterede vidensformer, hvor eleverne benytter dybdestrategier i deres lektiearbejde. Citatet kan siges at bekræfte denne antagelse

Som vi skal se senere i denne analyse, forandrer oplevelsen af lektiearbejdet sig fra 1.g til 3.g, især med henblik på at kunne forholde sig til denne konstante strøm af opgaver, uden at man dog dermed kan konkludere, at elevernes vidensformer bliver mere meningsorienterede af den grund.

Den manglende refleksion kan belyses gennem flere udsagn (fra samme informant). Spørgsmålet til informanten var, om han havde tænkt over, hvad meningen var med lektierne.

A: Ikke på det tidspunkt. For hvis man begynder at tænke sådan, så tror jeg, at man begynder at slække endnu mere på alle fagene. Hvis man ikke bare har den tanke, at det er meningsfuldt det, du gør, sådan er det bare. Hvis man begynder at tænke, hvornår skal du bruge det, og kan man bruge det til noget, eller kan jeg ikke bruge det til noget, skal jeg læse det, eller skal jeg ikke læse det, så tror jeg, du nedprioriterer alle de ting, som du ikke lige umiddelbart kan se dig selv i en situation bruge. (A23/24)

I udsagnet udtrykker eleven, at han aldrig har tænkt på meningen med lektier. (A21). Han anser ikke det som et valg, han har foretaget. Spørgsmålet eller refleksionen har ikke strejft ham. Han har undladt at tænke tanken, fordi han kan forudse konsekvensen ved at tænke over meningen.

I ét udsagn udtrykkes der en tro på, at der er en mening med lektiearbejdet. Begrundelsen er, at han har tillid til, at der er en mening med lektier. (A22). Begrundelsen for ikke at tænke på meningsspørgsmålet er, at han anser det for farligt at beskæftige sig med dette spørgsmål, da alene refleksionen om det vil svække selvdisciplinen, og det vil give et ”bagslag” til eksamen. (A24). Refleksion over mening vil resultere i en overvejelse over, om han skal læse stoffet eller undlade at læse. Refleksionen over meningen med lektier vil resultere i, at lektier, hvor anvendelsen ikke umiddelbart er meningsfuld, vil blive nedprioriteret. (A23)

Den manglende refleksion over lektiearbejdets mening og begrundelsen for det kan forstås som et resultat af en høj lærerstyring, af en grundlæggende autoritativ indstilling til skolearbejdet og af manglende muligheder for at træffe selvstændige og ansvarlige valg i lektiearbejdet. Det er aspekter, som ikke understøtter en

meningsorienteret vidensform og dermed et lektiearbejde, hvor der benyttes dybdestrategier.

Overføring af viden mellem fagene

Den anden type af udsagn behandler *overføring* af viden fra én faglig kontekst til en anden, fra ét fag til ét andet.

M: [...] Der læste jeg på et tidspunkt en engelsk historie, den var ikke videre interessant, men så kom der et eller andet om moren og barnet, hvor der blev beskrevet, hvordan de råbte og skreg af hinanden. Åh, det minder lige om, og så kunne jeg henføre til, nåh ja, det er det der, som ham psykologiprofessoren, vi har arbejdet med, også har snakket om. Og så blev historien lige pludselig interessant, fordi man pludselig kunne gå i dybden med det på et helt andet plan end bare at sige: De skændes så på grund af, at han ikke får nogen lommepenge eller et eller andet, så man kunne inddrage en masse viden, som på et eller andet punkt i starten virkede unødvendig men alligevel interessant, men pludselig blev den faktisk relevant i en sammenhæng, og så kan det være, at det begynder at blive spændende [...]. (M2)

Hvis eleverne ser en mulighed for overføring af viden og eventuelt benytter sig af mulighederne, er det udtryk for interesse i emnet og for selvstændigt at kunne anvende viden. Eleven er meningsorienteret i vidensformen.

Meningsorienteringen hænger sammen med ”brugbarhed” bl.a. igennem overføring af viden mellem fagene. Her er fokus på overførelsen – brugen – af viden fra ét fag til et andet. Som eleven beskriver processen: ”[...] det var sådan, at de første sider læste jeg bare slavisk igennem og tænkte ikke over det, og så læste jeg det der, og årh, så blev det interessant, og så endte det med, at jeg startede forfra igen, fordi nu vidste jeg, hvad jeg havde lyst til, hvad jeg kunne fokusere på og så prøve at tage de der små hints, der kom igennem bogen, igennem de første sider der, på grund af det psykologi, jeg lige havde med hensyn til det der.” (M2) Eleven beskriver, hvordan han først havde læst en tekst overfladisk og dernæst med dybde, hvorved teksten blev mere interessant. Interessen opstod, da han indså, at han kunne overføre viden fra ét fag (psykologi) til et andet og oplevede at kunne få sammenhæng mellem og fokus på væsentlige pointer. Elevens metakognitive arbejde med teksten skaber viden af 2.orden⁵³. Markøren i vidensprocessen er associationer, intuition, hvor han i situationen kan skabe forbindelsen mellem vidensdomænerne. I dette citat kan vi få et spor af, hvordan der sker en ændring fra overfladestrategi til dybdestrategi i læsningen og en mere meningsorienteret vidensform i arbejdet med lektien. Det efterlader et spørgsmål om, hvordan den metakognitive vidensproces kan stilladseres på en ekspliciteret og mindre tilfældig måde. Her kan man, som jeg vil vende tilbage til, se institutionaliseringsprocesser som en barriere.

Overføring af ”merviden”

I tredje type udsagn undersøges også overføring fra én faglig kontekst til en anden, fra individuel opgaveskrivning til undervisningskonteksten.

53 Set med Qvortrups optik (Qvortrup 2001)

A: Jeg skrev om den amerikanske borgerkrig og synet på slaverne i 2.g, og da vi så gennemgik det, der var man ret engageret, fordi man følte, at man virkelig kunne give noget i timerne. Man kunne hjælpe læreren og give et spil imellem hinanden. (A6)

Elevens viden er fra en anden kontekst, fra en individuel opgave skrevet tidligere og det er dermed en viden, som ligger udover lærebogens stof. (A7). Eleven begrundet engagementet med, at han kan bidrage med noget til timen, og at der opstår en dialog med læreren. (A5). Elevens ”bidrag” kan tolkes som et udtryk for en oplevelse af det ønskelige i at være aktiv i undervisningen, i modsætning til kun at modtage.

Den selvstændige opgavekontekst giver altså mulighedsbetingelser for at blive aktiv i undervisningskonteksten. Resultatet bliver en mere meningsorienteret vidensform, og man kan sige, at også i denne situation kan der være tale om metakognitive vidensprocesser.

Engagementet øges, når eleven har egne meninger om stoffet og kan argumentere for sin mening.

A: Også med de kilder, som er gode at diskutere i historiebogen, der hvis man kommer med sin egen mening, bliver man endnu mere engageret, hvis man kan underbygge sin egen mening om grundbogen, så tror jeg, man bliver endnu mere engageret, hvis man har den der idé om, at det du siger, er det rigtige, den mening du har, er den rigtige, så tror jeg, at du ikke tvivler på den. (A2)

Eleven begrundet engagementet med, at han har en særlig og kritisk mening om lærebogens stof. Som i ovennævnte citat er elevens særlige viden et resultat af egen, reflekteret læringsindsats. Også i dette udsagn er der tale om en meningsorienteret vidensform. Udsagnene udtrykker et aktivt og selvstændigt engagement, som har grundlag i en viden, der ligger ud over lærebogen. Desuden peger udsagnene også på den store betydning en inkluderende relation til læreren og klassekammeraterne har i det aktive engagement og dermed også for orienteringen i vidensformen.

Opsummerende kan man pege på, at meningen med lektiearbejdet og dermed en meningsorienteret vidensform kan ses, når elever ved hjælp af metakognitive vidensprocesser skaber viden ved sammenkædning af flere kontekster. Det er en viden, som kan siges at være af den 2.orden og være karakteriseret ved at være en kompetence.

Karakterens betydning for lektiestrategier

En fjerde type udsagn beskæftiger sig med *belønningsformen*, som kan anses som en bedømmelses- og tilbagemeldingsform.

Af figuren først i dette afsnit fremgår det, at det afgørende kriterium for adskillelse mellem overfladestrategi og dybdestrategi er, at belønningsformen stimulerer et aktivt og langvarigt engagement hos eleverne. Hvis dette er tilfældet, er eleverne meningsorienterede og benytter dybdestrategier, mens eleverne er reproduktionsorienterede, når de går ”kynisk” efter belønningen i form af karakter.

Argumentationen og tolkningen af udsagn forudsætter, at en reproduktionsorienteret vidensform, hvor elever benytter en overfladestrategi, ikke resulterer i, at elever bliver aktive og langvarigt engageret for at få viden, men det er naturligvis vanskeligt at konstatere. Spørgsmålet er, om elevens forståelse af mening er et spørgsmål om, at lektien med lærebøgerne giver mening, når den giver mulighed for at få en højere karakter.

Si: Jeg kan godt være klar over, at teksten, hvad skal man sige, man kan have svært ved at finde ud af, hvad man skal sige, for at det giver en god karakter og så stadig at kunne se, jamen Gud, det er en spændende tekst, som ham Platon har skrevet, som jeg synes er svær og som er, hvor det er svært at sige, men nu rækker jeg lige hånden op og siger det, som jeg ved er svaret. Men til en vis grad tror jeg, du har ret. (S10)

Selv om eleven har vanskeligt ved at se sig selv som en, der stræber efter en høj karakter, og at det er denne stræben der er motivet for hendes lektiearbejde, når hun i sin refleksion frem til, at det er sådan, det forholder sig. Uddybningen er, at der er sammenhæng mellem at "have styr på" stoffet og belønningen. Som eleven fortsætter i udsagnet: "Mit engagement er stort, når jeg synes, at jeg har styr på det, og specielt hvis det resulterer i en høj karakter, så bliver mit engagement forstærket." (S15). Overblikket over stoffet sammenkædes i udsagnet med belønningen i form af karakter. Med et større overblik (at have "styr på") over stoffet øges engagementet, hvis det samtidig resulterer i en højere karakter. (S15). Der er i dette udsagn tale om en reproducerende orientering i vidensformen, idet udsagnene "man læser bare" og "resulterer i en høj karakter" er udsagn, som kan tolkes som en mangel på (personlig) interesse i emnet og på en kynisk interesse for belønning i form af en bedre karakter.

En reproducerende orientering i vidensform kan også ses i følgende udsagn om karakteren.

Si: Jeg sidder lige og tænker...(lang pause]

Man vil jo håbe, det der var målet, var at forstå ikke verdens sammenhæng, men det som man læser, og ved at besidde den viden man nu har, viser man, at man er dygtig, og at man kan det, og så får man en god karakter. Men det er ligesom noget, der følger med, men sådan er det bare ikke, for hierarkiet er anderledes. [...] så derfor bevidst udelader man. Jeg behøver ikke at forstå det hele, jeg behøver ikke at forstå hele målet for at vise eller fake, at jeg har styr på det, og derfor kommer karakteren ind ligesom en ødelæggende faktor. (S11)

I udsagnet oplever eleven, at hun ikke behøver at forstå hele stoffet, blot hun kan vise og lade som om, at hun har styr på det. Selvsikkerhed og attitude virker overbevisende. (S4). Begrundelsen er, at i realiteten er målet at få en højere karakter ved at læse og reproducere viden. (S11). Karakteren ses i dette udsagn i sammenhæng med at være overbevisende forstille sig overfor læreren.

I det næste udsagn ses karakteren i sammenhæng med motivation. Som udsagnet siger, er der fuldstændigt sammenfald mellem motivation og karakter. "Motivationen er karakter. Det må jeg nok indrømme, at det tror jeg er helt sikkert. Det er så

tydeligt, at jeg næsten til sidst ikke kan se, hvad vil jeg egentlig synes om det her fag, hvis jeg ikke fik karakterer.” (S1). Motivation er lig med karakter. Begrundelsen er, at hun ikke kan se, hvad hun synes om et fag, hvis hun ikke fik karakter. I dette udsagn benytter eleven ligeledes en overfladestrategi, som er præget af at opnå så høje karakterer som muligt.

I det følgende udsagn er udgangspunktet fortsat karakteren. Men her øges kompleksiteten, idet der er tale om processer mellem karakteren i relation til forberedelse og prioriteringen i forberedelsen.

Si: (...) Et eksempel er old og religion, hvor jeg begge steder får 9 [efter 13-skalaen/FO], og jeg synes begge steder, at jeg skulle få 10, så snakker med min lærer i religion. Og så siger hun, om vi har fået karakter, ja, jeg har fået 9, og så siger hun, at hvis du fortsætter sådan, skal du også nok få 10. Ok, så er verden bare reddet, og så kan jeg meget bedre lide religion. Og det er meget tydeligt, når jeg har lektier til begge fag, så prioriterer jeg religion, fordi der har jeg en eller anden forventning om, at mit arbejde giver afkast i form af en højere karakter, så bliver det også automatisk mere spændende, fordi så må det også betyde, at jeg er god til det, og så er det også lettere at gå hen og læse det. Det er meget ens tro på, at man kan eller ej og ens attitude til, at man får sagt et eller andet. (S2/3)

Eleven peger på, at den lektie, der giver det største ”afkast” i form af karakter, har den højeste prioritet. (S2). I forlængelse af udtrykket afkast kunne man tolke udsagnet som et udtryk for en *rimelighedslogik*, der ser outputtet her i form af karakteren i forhold til inputtet. Hvis der er balance mellem input og output, er det rimeligt at lave lektier, i modsat fald bliver lektien prioriteret ned.

Man kan også se strategien som en overfladestrategi i lektiearbejdet, der bygger på de forudsigelser, eleven har til lærerens bedømmelse og arbejdsformen. Men samtidig kan af citatet ses, at eleven oplever, at bedømmelsen har sammenhæng med interesse for og motivation til lektiearbejde. En høj karakter giver større motivation og selvtillid, hvilket igen resulterer i større forberedelse. Faget bliver derved samtidig mere spændende. Man kan tolke udsagnet, som om eleven benytter sig af en overfladestrategi, hvor eleven er ydre motiveret, men igennem læringsprocessen anvender eleven i stigende grad dybdestrategier med en grad af indre motivation til følge. Man kan selvfølgelig stille spørgsmål, om eleven udtrykker et ægte eller påtaget engagement. Et påtaget (procedure) engagement er et kort og overfladisk engagement, og elevens strategi betragtes som overfladisk⁵⁴.

Som vi skal se senere i dette kapitel, kan elevens oplevelse af karakterer som et resultat af og som en motiverende stilladsering for lektiearbejdet ses som en af flere lektiepositioner; jeg kalder den for den resultatorienterede lektieposition.

Bedømmelses- og tilbagemeldingsfunktionen er også i fokus i et andet aspekt af lektiearbejdet

54 Jeg henviser til metodekapitlet, hvor status af elevens udsagn er blevet diskuteret.

M: For mig er det mere, i de fag jeg godt kan lide, der vil jeg gerne have nogle pæne karakterer, men i de andre fag betyder det egentlig ikke så meget for mig, det betyder ikke så meget for mig, hvad karaktererne er. Det, der betyder noget for mig, er, om jeg ud fra karaktererne kan se, om lærerne synes jeg er god til det her fag [...] så for mig er det egentlig bare at få at vide, hvad for nogle ting jeg er god til og gøre mig bedre i de fag, jeg godt kan lide, fordi jeg føler, jeg kan bruge det til noget, eller fordi jeg føler, at det giver mig et eller andet personligt at være god til de fag eller at lære noget i det fag. (M6/7)

Karakterer er en tilbagemelding fra lærerne om, hvad eleven er god til, og at det passer med og ses i relation til egen opfattelse. Dermed bliver karakteren også en opfordring til eleverne om at forbedre sig i fag, de kan lide. Han føler, han kan bruge faget til noget, og har lyst til at forbedre sig i fag, hvor han oplever, at det at være god til faget giver ham en personlig tilfredsstillelse. Med en positiv feedback fra læreren øges hans selvtillid, som igen forstærker hans motivation og dermed aktivitet.

Men faget har betydning for udviklingen af selvtillid: ”Jamen, der tænker jeg på udbyttet i at få en højere karakter og udbyttet i at lære, fx tysk der er udbyttet i at lære et sprog, som jeg egentlig ikke bryder mig forfærdelig meget om og egentlig ikke synes er videre interessant, så mener jeg, at så var der ekstra meget arbejde i det, hvis man skal tvinge sig selv ned i noget stof, som man i forvejen synes er hårdt at gå til, så var der ekstra arbejde, og meget arbejde.” (M6/7/8/9/10). Resultatet, i form af højere karakter, bliver vurderet i forhold til det arbejde, der skal lægges i det – samtidig med en vurdering af interessen for faget.

I disse udsagn udtrykkes i modsætning til ovenfor i højere grad en meningsorienteret vidensform. Det er den personlige *udvikling*, der er i fokus i udsagnene og ikke belønningen som resultat. Den personlige udvikling sker blandt andet gennem bedømmelsesmetoder i fag, som har interesse. Som sådan spiller interessen for faget og bedømmelsesmetoder sammen og influerer på orientering af vidensform. ”Udbytte” kan siges at være et udtryk for rimelighedspositionens in- og output-mekanisme og er som sådan et udgangspunkt for, hvor meget energi, der skal lægges i arbejdet og dermed også i lektiearbejdet. I denne position er der to perspektiver, som er henholdsvis bestemt af interessen for faget/emnet eller udelukkende er målrettet mod en højere karakter. Hvis ”udbyttet” er bestemt af interessen for faget/emnet, er der tale om en meningsorienteret vidensform, men hvis ”udbyttet” er bestemt af målet om at få gode karakterer, er der tale om en reproducerende orientering i vidensformen. Forskellen mellem de to typer af opfattelsen af ”udbytte” er en forskel mellem at have et *kundskabsorienteret* og et *resultatsorienteret* perspektiv på ”udbytte”. Igen henviser jeg til senere i kapitlet, hvor de to lektiepositioner vil blive uddybet.

I to udsagn kædes karakteren sammen med arbejdsformen gruppearbejde.

A: (...) Jeg vil sige, at de opgaver man virkelig giver sig tid til at sidde og fordybe sig i, de giver noget et sted og tænker, det her er virkelig godt, det er bl.a. de der gruppering der. Jeg føler[...] et ansvar over for de andre, at det er godt det du har lavet, så det ikke er din del, der trækker det ned eller sådan. (A5)

I det ene udsagn, som ikke er citeret her, har karakteren ingen rolle for indsatsen i gruppearbejdet. (G16). I det andet udsagn kædes karakter og gruppetemaet sammen med loyalitet over for gruppen, og her bliver karakteren set i et relationelt perspektiv. Informantens udsagn er, at karakteren betyder mere ved gruppearbejde end ved individuelt arbejde. Begrundelsen er, at informanten vil forsøge at forhindre, at hans individuelle bidrag mindsker kvaliteten i det fælles produkt. (A5)

I lektiearbejdet til gruppearbejde bliver der benyttet dybdestrategier; eleven ”fordyber sig” med den begrundelse, at ansvaret over for gruppekammerater og deres fælles produkt bevirker, at hans del af arbejdet ikke skal resultere i en lavere fælles karakter. Her fremgår det, at karakter som bedømmelsesgrundlag virker understøttende for dybdestrategier og eventuelt en meningsorienteret vidensform. Forklaringen på karakterens virkning på strategien skal ses i, hvordan *ansvaret* og dermed *relationen* til andre påvirker eleven. Udsagnet understreger det sociale betydning for en meningsorienteret vidensform.

Et andet aspekt er, at ”produktet” kan ses som ”udbytte” og er et mål for engagementet. Hvis elever oplever klare forventninger til produktet som resultat af deres anstrengelser i gruppen, styrker det engagementet, og dermed understøttes anvendelsen af dybdestrategier. (A11)

Opsamlende kan det siges, at bedømmelsen af eleverne har betydning for deres orientering i vidensform og lektiestrategier. Spørgsmålet om hvilken vidensorientering og lektiestrategier eleverne benytter sig af, skal betragtes i forhold til flere aspekter. Det ene aspekt er elevens oplevelse af, hvad output relaterer sig til. Den ene relation er til elevens mål, det at få en højere karakter, og hvis midlerne er i balance med dette mål, motiverer det eleven til at præstere yderligere resultater. Den anden relation er til elevens interesse og situerede identitet, hvor eleven er interesseret i et emne/fag og opfatter sig selv som interesseret. Karakteren stilladserer interessen og identiteten og virker motiverende for yderligere fordybelse i viden. Den tredje relation er til praksisfællesskabet; hvis eleven oplever et ansvar for et fælles produkt, bliver den individuelle præstation betydningsfuld for den fælles karakter.

Notatpraksis

Notatpraksis har traditionelt været en del af studievejledningen, og eleverne er blevet opfordret til at tage noter både i undervisningen og i lektiearbejdet med lærebøger. Notatpraksis kan ses som en praksisform, der ideelt set kan fremme elevernes dybdestrategier i deres læring og dermed også dybdestrategier i deres lektiearbejde med lærebøger. Man kan betragte arbejdet med noter som en praksis, der forbinder konteksterne lektiearbejdet med undervisningens arbejdsformer. Noter kan ideelt set antage mange former, og den form noterne har kan anses for at være grundlaget for den orientering mod vidensform, undervisningen vil have.

Jeg interesserede mig for notatpraksis i min lektieundersøgelse, og survey undersøgelsen gav dette resultat:

Figur 14 Laver du noter til det du læser?

| Klassetrin % | Ikke svaret | Ofte | Af og til | Aldrig | Total |
|--------------|-------------|------|-----------|--------|-------|
| Ikke svaret | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 |
| 1.g | 0 | 56 | 61 | 42 | 55 |
| 3.g | 1 | 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. Beck (2008) har tilsvarende undersøgt elevens notatpraksis. Han finder, at lidt over halvdelen tager notater under lektielæsningen, og lidt under halvdelen af eleverne gør det ikke. Jeg tillader mig at konkludere, at der er nogenlunde overensstemmelse mellem vores fund, dog med den præcisering, at cirka en fjerdedel af eleverne aldrig tager notater under lektielæsningen.

Tallene viste desuden, at der var 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 efterhånden som gymnasietiden skrider frem.

Så vidt det er mig bekendt, er der ingen empirisk dokumentation af, hvilken funktion og effekt notatpraksis har på læring og på udbyttet af undervisningen og lektiearbejdet med lærebøger. 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 dette arbejde. Men det kan også tænkes, at elevens ureflekterede notatpraksis kan stilladsere en reproducerende vidensorientering, idet notatpraksis kan bekræfte dem i en læringsopfattelse, der går på, at viden er noget, der blot skal kunne reproducere ud fra noterne. Men en generel antagelse, som jeg vil tilslutte mig, er, at notater under lektielæsningen er udtryk for en dybdestrategi i lektiearbejdet, og at elever, der benytter sådanne strategier, har en meningsorienteret vidensform. I arbejdet med lektier kan det antages, at notatpraksis øger opmærksomheden, at hukommelsen bliver styrket, og at noterne fungerer som "cues" i undervisningskonteksten. Det kan antages at elever, der aldrig tager notater under lektiearbejdet benytter overfladestrategier i deres lektiearbejde, og at de har en reproduktionsorienteret vidensform. Overfladestrategien i forbindelse med notatpraksis understreges desuden af, at en stor gruppe elever (Beck 2008), nemlig ca. en tredjedel af eleverne, altid skimmer teksterne. Man kan formode, at der er et stort sammenfald mellem elever, der ikke tager notater under lektielæsningen og de elever, der kun skimmer teksterne. Jeg vil på baggrund af argumentationen skønne, at mellem en fjerdedel og en

tredjedel af eleverne altid benytter en overfladestrategi i deres lektiearbejde. Der skal i de refererede kvantitative data tages et kraftigt forbehold for deres generaliserbarhed. Der er tale om små undersøgelser, der omfatter yderst begrænsede antal informanter. Men tolkningen af datamaterialet kan trods forbehold give spor, der kan følges i større undersøgelser og kan som sådan betragtes som videnskabeligt værdifulde.

Den ideelle forestilling om den gavnlige effekt af notatpraksis kan perspektiveres i forhold til elevernes opfattelse af effekten:

Figur 15 Det vil hjælpe mig i mit lektiearbejde at:

| Jeg anvender noter i undervisningen? % | | Jeg laver flere noter? % | |
|---|------|-----------------------------|------|
| helt enig | 40.8 | helt enig | 25.3 |
| meget enig | 31.6 | meget enig | 23.2 |
| lidt enig | 23.5 | lidt enig | 25.3 |
| lidt uenig | 1.0 | lidt uenig | 5.1 |
| meget uenig | 0.0 | meget uenig | 4.0 |
| helt uenig | 0.0 | helt uenig | 4.0 |
| hverken enig eller uenig | 3.1 | hverken enig eller uenig | 13.1 |

Nogle af 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 det fordelagtige ved at lave noter. Dog er der blandt flere elever enighed om, at det vil hjælpe *at anvende noter* i undervisningen. Anvendelsen af noter i undervisningen har flere aspekter. Et aspekt er, hvorvidt det vil hjælpe eleverne, når de ved, hvordan noter skal anvendes. I den forbindelse undersøgte jeg elevernes holdning til, om det ville hjælpe dem i deres arbejde, hvis de på forhånd vidste, hvordan lektiearbejdet skulle anvendes i undervisningen.

Figur 16 Det vil hjælpe mig i mit lektiearbejde at jeg ved, hvordan lektierne skal anvendes i timerne?

| % | |
|--------------------------|------|
| 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 |

En stor gruppe elever (ca. 60 %) oplevede, at det ville hjælpe dem i deres lektiearbejde og dermed i deres notatpraksis, hvis de vidste, hvad lektierne skulle bruges til i undervisningen. Når elever har en forhåndsviden om lektierne og notaternes anvendelse i undervisningen, bliver lektierne og noterne en integreret del af den. Man kan formode, at det vil stilladsere elevernes anvendelse af en dybdestrategi i lektiearbejdet og dermed en meningsorienteret vidensform. Denne antagelse understøttes af en analyse af elevernes skoledagbøger. Af dagbøgerne fremgår det, at der er forbundet frustrerende oplevelser med at tage noter til lektierne. 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.

I den følgende samtale i en kemiklasse kan vi dels få en viden om, hvilke forskelle der kan være mellem lektiearbejdet til forskellige fag og hvordan lærebogens design kan understøtte og inspirere til at lave notater under lektiearbejdet. Intervieweren spørger om eleverne laver noter til kemiundervisningen.

E1: Nej

E2: Nej, det gør jeg ikke.

E3: Det kommer an på, hvad det er.

E4: Det burde man måske gøre.

E3: Hvis det er historie, så gider jeg ikke, men hvis det er nogen formler, hvor der er chance for, at man skal bruge dem senere, så skriver jeg det ned.

E4: Personligt gør jeg det ikke, men jeg ville gerne. Det må jeg indrømme, fordi der er tit ting, der kan bruges, blandt andet det i bogen, der står med rød skrift, er gode at skrive ned.

[Elever i kemiundervisning]

Eleverne fremhæver i samtalen, at det er anvendelsen af noterne, der er afgørende for, om de laver dem. Samtidig kan lærebogen give et signal om det væsentlige, men signalet er dog ikke tilstrækkeligt til, at eleverne laver noterne. Anvendelsen i undervisningens arbejdsformer er den determinerende faktor for elevernes notatpraksis. Denne pointe i analysen kan underbygges af følgende samtaler i henholdsvis en engelskklasse og i en danskklasse. Intervieweren spørger, om eleverne laver lektier.

I engelsk.

E1: Aldrig.

E2: Nej.

E3: Hvis man skriver det samme som [læreren] skriver på tavlen, så er det ligesom at skrive det to gange. Det er der ikke rigtig nogen grund til.

E4: Hvis man skal ind på nettet og besvare spørgsmål, jeg gider ikke at gå mere i dybden med det, end man behøver, og hvis man alligevel skal sidde og svare på spørgsmål bagefter, hvor man skal ind på nettet og finde svar, så gider jeg ikke at tage noter til det.

I dansk:

E1: Vi har haft en lille kursus i, hvordan man laver noter, men i hvert faldt i dansk bliver der ikke skrevet så mange noter hjemme, for vi ved, vi gennemgår teksten i skolen.

E2: [...] jeg markerer noget tekst, hvis det er et kopieret ark, så markerer jeg og sætter krydser.

E3: Jeg har højst to gange skrevet noter, når vi har læst noget.

S: Og det er med samme begrundelse, fordi det kommer op på tavlen?

E3: Ja.

E1: Det er bare kedeligt. Det er dovenskab.

E4: Det er meget smart at skrive noter hjemme, men når man kommer i skolen, og det alligevel bliver gennemgået, så er det lettere at skrive det op, man sparer noget arbejde hjemme.

Samtalerne tematiserer den nære forbindelse eleverne oplever mellem lektiearbejdet i form af noter og lektiernes anvendelse i undervisningen. Elevernes vurdering er orienteret mod notearbejdets relevans, og man kan i den forbindelse tolke, at

relevansen i notearbejdet er et led i deres meningsorienterede vidensform. Dertil må der knyttes den pointe, at eleverne med deres meningsorientering samtidig er orienteret mod at gå i dybden med stoffet. Derfor vil jeg tolke, at der er tale om et fravær af notearbejde som en potentiel meningsorientering – man kan måske kalde det for et ”underskud” af meningsorientering. Det fører til den konklusion, at elevernes orientering i lektiearbejdet, i deres notatpraksis, er overladt til at være orienteret mod en reproducerende vidensform. Det ser ud til, at eleverne har en normativ forståelse af notearbejdets som et led i deres arbejde med en viden, men i praksis ser de ikke nødvendigheden af at udføre arbejdet.

I lektieundersøgelsens survey indgik spørgsmålet, om eleverne havde fået vejledning i notatpraksis.

Figur 17 Har du fået vejledning og råd i forbindelse med lektiearbejdet?

| 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 | Studie-vejlleder 95.2 | Ofte | 10.1 | Ofte | 1.0 | Nej | 39.4 |
| Ja | 85.7 | Faglærer 44.0 | Af og til | 66.7 | Af og til | 65.3 | Ja | 60.6 |
| | | Forældre 3.6 | Aldrig | 23.2 | Aldrig | 33.7 | | |

Min konklusion på undersøgelsen er, at de allerfleste elever havde fået vejledning i at lave noter af studievejleder, og en del af eleverne havde også fået vejledning af en faglærer (historielæreren). Har eleverne ellers modtaget råd og vejledning i lektiearbejde? De fleste har oplevet, 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 til lektielæsningen. Det havde helt naturligt den konsekvens, at over halvdelen oplevede, at de havde fået ordentlig vejledning om, hvordan det var bedst at læse lektier, mens et stort mindretal (40 %) ikke havde haft den oplevelse. Min vurdering er samlet set, at eleverne ikke har oplevet en konsekvent dialog om notatpraksis som en integreret del af undervisningen.

Min tolkning af elevernes notatpraksis er for det første, at de oplever at de ikke kan anvende noterne i undervisningen. Det er med andre ord spild af tid at lave dem, og tid er en mangelvare i en gymnasieelevs ungdomslivs arenaer. For det andet og sammenhængende hermed bliver elevernes lektiearbejde institutionaliseret over tid, forstået som elevernes øgede forudsigtelse af hvordan deres lektiearbejde bliver

anvendt i undervisningen. Med en forudset undladt anvendelse og integration af noterne i undervisningens forskellige arbejdsformer bliver resultatet en reduceret notatpraksis.

Konsekvensen af en uintegreret notatpraksis kan ses som en understøttelse af en orientering mod en reproducerende vidensform, hvorimod en mere integreret notatpraksis antageligvis kunne være med til at støtte en meningsorienteret vidensform. Man kan også antage, at en integreret og oplevet nødvendighed kan være et fundament for metakognitive vidensprocesser, hvor eleven i øget grad udvikler kompetencer. For at knytte lektiearbejdets notatpraksis med anvendelsen af noterne i undervisningen ville det være gavnligt, at eleverne og faglærerne sammen undersøgte hvilken notatpraksis, der ville være hensigtsmæssig i det pågældende fag. Samtidig kunne det også tænkes, at variationer i noternes form og i notepraktis kan stimulere en vidensform, der var mere meningsorienteret. Men sidst men ikke mindst må det formodes, at noterne bør opleves som nødvendige i et læringsarbejde, der foregår mellem flere kontekster. Her tænker jeg på, at konteksterne kan være lektier og undervisning og også i koblingen mellem arbejdet med forskellige læremidler.

Lektiestrategier og prioritering

Elever anvender strategier, når de laver lektier med lærebøger. Jeg spurgte eleverne i survey-undersøgelsen, hvilke strategier, de anvendte, når de ikke havde lavet lektier. Svarene kan ses i tabellen:

Figur 18 Hvad gør du, hvis du ikke kan nå at læse lektier?

| % | |
|---------------------------|------|
| læser i skolen | 73.7 |
| bluffer | 42.1 |
| læser ekstensivt | 34.7 |
| opgiver | 22.1 |
| 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 lektien, så man kan give indtryk af at være med.

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. (dagbog, dreng, 1.g)

En strategi, eleverne benytter, er at skimme teksten, mens den gennemgås, hvilket benyttes både ved klassegennemgange og under arbejdet med arbejdsopgaver. Selv om den enkelte elev benytter sig af flere strategier, er der nogle, der er mere foretrukne end andre, og det hænger i en vis udstrækning sammen med lektiepositioner. En position har fokus på følelserne, på om lektier er svære, på tryk i undervisningen og på lærerens respons. Elever med denne emotionelt orienterede position er tilbøjelige til kun at skimme ('skimte', som flere betegner denne læseteknik), læse i skolen eller at give op. Det er elever med den position, hvor ansvaret overfor de sociale relationer er i fokus, som jeg tidligere omtalte i forbindelse med karakter, og som kan benævnes som socialitetsorienterede; disse elever foretrækker at "bluffe" sig igennem timerne, bruge pauser og læse, mens der krydses af. Elever med den position, som har viden og transfer af viden i fokus, og som kan betegnes som de kundskabsorienterede og elever med den position, som er resultatorienterede, foretrækker ikke nogle strategier frem for andre. 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 position, benytter sig i højere grad af visse strategier frem for andre.

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. (dagbog, dreng, 3.g)

I frikvartererne i dag blev der læst på religionstest 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. (dagbog, 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. (dagbog, 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. (dagbog, dreng, 3.g)

Samtlige teknikker, elever benytter, når de ikke har læst lektierne hjemme, fremmer en vidensform, der er reproduktionsorienteret. Tolkningens argumentation er, at en mere meningsorienteret vidensform bygger på at læse teksterne i lærebogen med kritiske øjne fremfor at lære teksten udenad eller udelukkende at orientere sig i teksten, hvilket kendetegner en vidensform, der er reproduktionsorienteret. Den mere meningsorienterede vidensform kræver formentlig generelt længere arbejdstid end den reproduktionsorienterede vidensform, bl.a. fordi forståelsen har basis i refleksioner, hvor det læste bliver perspektiveret og problematiseret.

Vi ved, at elever prioriterer deres lektiearbejde med lærebøger. Ved at undersøge ud fra hvilke kriterier eleverne prioriterer, kan vi få en viden om, hvilke strategier, herunder lektiestrategier, eleverne anvender. Strategierne, der benyttes, påvirker undervisningen og omvendt; undervisningen påvirker lektiestrategierne. Allerførst skal det pointeres, at de skriftlige opgaver har første prioritet, hvilket er påvist i tidligere undersøgelser (Adrian et al. 1980, Olsen 2004). Forklaringen er, at de skriftlige opgaver har rammesatte krav, som skal opfyldes for at undgå sanktioner fra myndighederne. Vi skal ikke yderligere beskæftige os med de skriftlige opgaver, da det ikke er genstandsfeltet i dette projekt. Her skal analyseres, hvilke orienteringer elever har, når de prioriterer og laver strategier i forbindelse med lektiearbejdet.

Figur 19 Hvis du er i tidsnød, hvilke lektier laver du så?

| % | |
|--------------------------|------|
| nødvendige | 79.1 |
| interessant fag | 42.9 |
| svært fag | 34.1 |
| spændende | 24.2 |
| lette | 11.0 |
| fag, med andres foredrag | 4.4 |
| kedeligt fag | 1.1 |
| ingen | 1.1 |

Når eleverne er i tidsnød, vil de først og fremmest vælge de nødvendige lektier (i ca. 80 % af tilfældene). Der kan være en bredt spekter af ”nødvendigheder”. Kriteriet for, hvad der er nødvendigt at lave, bygger på elevernes *forudsigelse* af konsekvenser og krav i undervisningskonteksten. Elever vurderer, om det er vigtigt at læse lektien i forhold til selv at kunne tænke sig til svarene og løsning af opgaverne uden at have læst lektien. (G10). ”Nødvendigheden” bliver samtidig et spørgsmål om ”relevans”: Er det relevant at læse lektien, hvis eleven selv kan tænke sig til svarene, eller hvis lektien gennemgås på tavlen i en klasseundervisning. Det bliver således et spørgsmål om, eleverne kan forudsige, at de kan opfylde nogle krav fra læreren - og fra dem selv - i undervisningskonteksten. Kravene kan være at kunne være aktive i undervisningen.

Beck og Gottlieb (2002) undersøgte, om eleverne oplevede, at de kunne følge med, selv om de ikke havde lavet lektier. Resultatet viste, at i biologi oplevede 15 %, at de godt kunne følge med, mens 32 % oplevede, at de ikke kunne. I samfundsfag oplevede 36 %, at de kunne følge med, selv om de ikke havde lavet lektier, mens 13 % oplevede, at de ikke kunne. Konklusionen er, at fagene har forskellige ”nødvendighedsgrader”. Nødvendighedskriteriet kan også være, at eleverne vil kunne opnå højere karakterer, og at lektiearbejdet skal indgå i en sammenhæng med klassekammerater. Pointen er at i et normativt perspektiv, at lektier først og fremmest skal opleves som nødvendige – så bliver de lavet.

Jeg har i en analyse af interviewene underbygget min argumentation og nuanceret kriterierne for elevers oplevelse af ”nødvendighed”.

Forudsigeligheden i anvendelsen af lektien med lærebøger er en afgørende faktor i lektiestrategien, idet eleverne forsøger at forudse hvilke krav, der er i læringskonteksten arbejdsform. Ved forskellige krav benyttes forskellige strategier. Jeg har igennem min analyse fundet to former for forudsigeligheder.

Den ene forudsigelighed er arbejdsformen. Højeste prioritet i forberedelsen har de fag, hvor arbejdsspørgsmål og arbejdsform kan forudsiges.

S. [...] Det er måske det, at man prøver at forudsige, hvad er det så, på baggrund af det vi har læst, hvad er det så, vi vil kunne komme til at arbejde med, og hvad kunne spørgsmålene være. (S6)

På trods af det ønskelige (A22) forberedes der ikke til andres fremlæggelse, bortset fra når forberedelsen er målrettet mod eksamen i form af noter (S4). Begrundelser for ikke at forberede sig til andres oplæg er 1) eleven kan godt følge med alligevel og 2) eleven selekterer og prioriterer forberedelsen i forhold til karakteren (S5) (resultatsorienteret position).

Ved gennemgangen af lektier, når den foretages i klasseundervisningen, kan eleven finde svarene i teksten, og elever bliver igennem gymnasieforløbet hurtigere til at overskue teksten.

N: Ja, hvor der bliver stillet et spørgsmål, der kan man finde det nede i teksten, og så skal man være rimelig hurtig til lige at overskue teksten. (N7)

Når den forudsagte arbejdsform i undervisningen ikke bliver benyttet, anvendes strategier. Én af strategierne ses i nedenstående citat, som er fra en samtale i en danskklasse.

E1: Den her bog [...] gennemgår den alligevel op på tavlen [...] der er tit når man kommer i en gruppe, så har halvdelen ikke læst den. Vi troede, at den ville blive gennemgået på tavle,. Så kommer den med, jeg kan bare lige gentage det, der var en, der sagde for fem minutter siden. Det er blevet sagt, nåe det hørte jeg ikke, på den måde kan man snyde sig at have lavet lektier. Det er lidt ærgerligt, men det kommer an på, hvordan læreren underviser.

Eleven giver udtryk for, at lektien blev forudsagt til at indgå i gennemgangen af stoffet som klasseundervisning, via den formidlingsorienterede og dialogisk orienterede arbejdsform. I citatet er strategien at gentage, hvad der er blevet sagt tidligere i timen og dermed kunne demonstrere aktivitet. Hvis arbejdsformen bliver en anden end den forudsagte klasseundervisning, er det pinligt for eleven, fordi det uforberedte lektiearbejde bliver opdaget af de andre gruppemedlemmer. Eleven har ikke noter til lektien og er nødsaget til udelukkende at nedskrive de andres udsagn.

E1: I den her bog, synes jeg, man kan bare gå ind og læse stykket [teaterstykket], så er man dækket ind. Der er 20 % chance for, at man kommer i den gruppe, hvor man skal lave noget med selve scenografien [...]. Det er ikke så godt. Det gør, at man ikke sætter sig ned og læser.

I dette andet tilfælde gælder forudsigelsen af opgavetyper. Eleven kalkulerer med mulighederne for, at han kommer i en gruppe, som skal arbejde med en opgave, hvis løsning er afhængig af, at han har læst et baggrundsafsnit om teaterhistorie, som er nødvendig forberedelse for at kunne løse opgaven. Kalkulen er, at teaterstykket er mere vigtigt at have læst, fordi der er størst chance for at komme i en gruppe, som skal beskæftige sig med opgaver, der har med selve teaterstykket er større.

Den anden form for forudsigelighed er elevens forudsigelse af, hvilke forventninger læreren har til dem i undervisningen. Elever har erfaringer med, hvordan de kan imødekomme lærerens forventninger i forberedelsen fx forudsige, hvad der bliver fokus i undervisningen.

I den følgende samtale, som fortsat er i danskklassen, har strategierne sammenhæng med krav og arbejdsform. Spørgsmålet er, om man kunne give lektier for ved at give eleverne en individuel opgave, som de skulle løse hjemme.

E1: Nej, det ville tvinge folk mere.

E2: Så var du virkelig bustet, hvis du ikke havde lavet det, og så blev der spurgt om det. Du kunne ikke sidde i gruppen og...

E3: Det er bedre i historie, fordi han er meget, når han kommer, så siger han "I har læst alle sammen", og så stiller han spørgsmål. Så kan det godt være, at man tænker, "ahh, kan du ikke gennemgå det lidt", så gennemgår han det, når han har fundet ud af, hvem der har lavet sine lektier, og så knalder han folk på det. Dansk er det, jeg laver allersidst, for jeg ved, at hvis jeg ikke laver det, så kan jeg sidde i klassen og kigge på tavlen, så hun spørger, har du læst stykket. Ja, sådan lidt, så har man skimmert det lidt og så kigget på tavlen.

E4: Unge er gode med det der, så kan man bare lire noget af, fordi selvfølgelig er der altid nogen, der bliver opdaget, men der er virkelig mange, der kan luske sig udenom. Hvis det er hver eneste gang, du gentager det, folk siger og hver eneste gang, så siger du noget, der står forrest, så kan man godt mærke det til sidst. Men hvis du er en, som engang imellem tænker, jeg kan godt lige snige mig udenom, så tror jeg ikke, du bliver opdaget.

I samtalen ses eksempler på, hvordan forskellige elementer væver sig sammen. Kravene til forberedelse er afhængig af lærerens direkte kontrol og den arbejdsform, der benyttes. I historie spørger læreren direkte for at kontrollere elevernes lektiearbejde, og hvis de ikke er tilstrækkeligt forberedte bliver eleverne ”knaldet”, altså straffet med en dårlig bedømmelse. Kravene til forberedelse er tilsvarende store, hvis eleverne får selvstændige opgaver som lektie. Hvis de ikke er tilstrækkelig forberedte, bliver eleven ”bustet”, altså opdaget. Her er ”nødvendigheden” afhængig af, om eleven kan blive opdaget. Tilsvarende forudsigelighed er grundlaget for strategien i dansk. Nogle bliver ”opdaget”, men de fleste kan ”luske” sig udenom uden at blive opdaget. Strategien, der nævnes, er at gentage noget, der er blevet sagt af en anden elev.

Elevernes vidensform kan tolkes som reproduktionsorienteret. Tolkningen bygger på de kriterier man kan anvende for at anskue den reproduktionsorienterede vidensform: Mangel på selvstændighed i studierne, mangel på interesse i og på baggrundsviden om emnet samt bedømmelsesmetoder, som er angstskabende. Jeg finder spor af alle disse kriterier i den pågældende samtale.

Med en skelnen mellem en meningsorienteret vidensform eller en vidensform, der er reproduktionsorienteret, vil elever, som har en mere meningsorienteret vidensform og benytter en dybdestrategi i deres lektiearbejde med lærebøger, prioritere den interessante lektie (42,9 % i figuren ovenfor). Argumentationen herfor bygger på, at kriteriet for dybdestrategien er at søge at forstå meningen, stille spørgsmål, overføre viden og have engagement i benyttede strategier. Elever der overvejende vil benytte dybdestrategier i deres lektiearbejde vil også søge mod først og fremmest at imødekomme deres orientering i vidensformen ved at prioritere en interessant lektie, en lektie der kan engagere og give mening i forhold til perspektiveringer mellem fag og uden for skolen. For elever, der i højere grad benytter overfladestrategier, vil den svære lektie blive prioritet først. Argumentationen bygger på, at kriteriet for overfladestrategier er manglende tid, udenadslære, faktuel viden og lærerens tankegang. Elever benytter en overfladestrategi for at imødekomme de krav, der stilles til at kunne lektien, altså kunne det stof, der er beskrevet i lærebøgerne. Af frygt for ikke at kunne leve op til kravene vælger de først og fremmest de lektier, de oplever som svære.

Sværhedsgrad

Med følgende analysere af elevernes reaktion på en svær lektie kan vi underbygge og nuancere de pointer, som blev fundet ved analyserne af elevernes prioritering af lektiearbejdet. Hovedpointen er, at ”nødvendigheden” af lektiearbejdet havde første prioritet, og ”nødvendigheden” bliver styret af forudsigelsen af, hvordan lektiearbejdet skal anvendes i undervisningen og om det ud fra denne forudsigelse er relevant at læse lektier.

I det følgende eksempel er spørgsmålet, hvad eleven gør, når lektien er svær.

N: Nogle gange læser bare det igennem, hvor jeg har den her tanke med at, som jeg fortalte om før, hvor jeg ikke ved, om jeg kan bruge det til noget eller ej. Men så læser jeg det bare

igennem, og så er der ikke nogen, der kan komme og sige, at jeg ikke har læst det. Og nogle gange klapper man bare bogen sammen og tænker, "det går nok", fordi man ved, at læreren forklarer det, og man ved, at der er nogle andre, der siger noget, og at man hurtigt kan finde svarene nede i bøgerne. (N26)

Eleven udtrykker at en svær tekst bliver skimmet og læst overfladisk, idet eleven forudsiger, at teksten vil blive gennemgået af læreren. Eleven vil kunne anvende overfladestrategier i klassedialogen.

Eleven udtrykker sammenhængen mellem de to kontekster – undervisningskonteksten og lektiekonteksten – og strategierne i lektiekonteksten bygger på en forudsigelse af undervisningskontekstens arbejdsform. Samtidig kan vi se, at elevens forudsigelse af arbejdsformen bygger på en opfattelse af meningen med læsning af lektien. I citatet udtrykker eleven, at meningen forstået som anvendelse, ikke er bevidst for eleven under læsningen af lektien. Og samtidig udtrykker eleven også, at hun med sin overfladiske læsning har opfyldt de krav, som læreren har stillet, nemlig læsning.

I dette eksempel hænger lektiens *form* sammen med elevens *forudsigelse af arbejdsformen* som en gennemgang i klassen. Men samtidig udtrykker eleven en usikkerhed om *meningen* med lektien. Overfladestrategien og orienteringen mod den reproducerende vidensform ses også udtrykt i opfattelsen af, at kravet om "læsning af teksten" er opfyldt ved gennemlæsning. Som jeg vil uddybe senere i dette kapitel, ser vi her et tydeligt spor på institutionaliseringsprocesser, hvor forudsigelsen af undervisningskonteksten og kravene om læsning er en barriere for, eller i det mindste ikke stilladserer, en meningsorienteret vidensform.

Følgende samtale har udgangspunkt i spørgsmålet om reaktionen på at arbejde med en svær tekst i lærebogen.

E1: Negativt, man har ikke rigtig lyst til at fortsætte. Jo, man kan godt læse det, men man forstår ikke.

E2: Man kører surt i det.

E3: Man læser ordene, men ikke rigtig forstår noget af det, og så siger bare, ok, nu har jeg lavet det fordi, at ja, nu føler man, at nu gider man bare ikke mere.

E2: Hvis det er [...] menigmandssætninger så får man lidt mere mod på, og så kører man videre. Altså når det hele virker som en stor mur, så er det hårdt.

E4: Man går sådan lidt klods i det, det er sådan ligesom om, man gider ikke rigtig gå videre. Så bliver det bare sådan halvt gjort, så meningen forsvinder ligesom fra det, man har læst.

I samtalen udtrykker eleverne, hvordan svære lektier opleves som en barriere. En svær lektie virker naturligvis forskelligt på eleverne. Nogle opgiver lettere end andre. Men der er blandt eleverne enighed om, at de lærer mindre ved at arbejde med en svær

lektie end ved at arbejde med en lettere lektie. Der er i mit data materiale relativt stor enighed blandt eleverne om, at de ikke stopper lektiearbejdet, hvis det er svært, men at lektierne bare bliver læst igennem ”man læser ordene” uden at forstå mening og sammenhæng. Samtidig er lektiearbejdet forbundet med stort ubehag.

E1: Jeg har aldrig nogen sinde opgivet. Jeg har altid læst den færdig, og så har jeg sagt, når jeg forstår det og det, men der var mange ord, jeg ikke forstod, og der er nok meget, som glippede, men så forstod jeg noget af det.

Men ikke alle er lige positive:

E2: Jeg har det sådan, at jeg opgiver ikke at læse. Men jeg synes bare, at det bliver kedeligt i længden, og man får ikke rigtig noget ud af det. Man får ikke nogen læring fordi, at hvis det alligevel er noget, man kun gør halvt, så får også kun halvt ud af det. I modsætning til, hvis man havde en, der var lidt nemmere, eller med lidt mere simpelt ordforråd, så ville det være nemmere at forstå, og så bliver det noget sjovere. Hvis det er sjovere, så er der også bedre indlæring med det.

En svær lektie bliver læst overfladisk og mangelfuldt, fordi det er for tidskrævende at arbejde grundigt med lektien. Desuden vanskeliggør den svære tekst elevens muligheder for at konstruere mening, ikke kun i teksten, men også i arbejdet med den, som det kan ses i et udsagn: ”Hvis jeg ikke forstår starten, så dropper jeg resten. Det giver ikke nogen mening, jeg kender nogle få ord, jeg kender nogle ord her og der og kan danne lidt sætninger, men det giver ikke en skid mening med resten af teksten, så synes jeg det er nyttesløst at sidde og læse den”. (E3)

Kravene til lektien er en del af, hvor svær en lektie er. En teksts sværhedsgrad hænger sammen med, hvilke krav der er blevet stillet til arbejdet med teksten, og hvad lektien skal anvendes til. Min pointe her er, at kravene til lektiearbejdet er medskaber af sværhedsgraden.

Det kan i denne sammenhæng diskuteres, hvorvidt termen svær tekst skal ses i forhold til at den lærende bevæger sig ind i zoner – den nærmest udviklings zone – og at denne proces nødvendigvis kræver anstrengelse og ikke er umiddelbart let. Set i et sådant perspektiv er sværhed en grundbetingelse for udvikling og læring. Hertil kan man argumentere, at sværheden ser ud til at være en barriere for læringen, hvilket kan forklares med, at elever mangler det nødvendige stillads omkring arbejdet med lektien. Som det kan ses senere i afhandlingen⁵⁵ bygger den stilladserende undervisnings positive effekt på en række kriterier. Her kan blot nævnes, at læreren skal støtte eleven og at der føres en dialog mellem lærer og elever. I lektiearbejdet er der ikke nogen lærerstøtte og der føres ikke nogen dialog mellem lærer og elever. Desuden har den enkelte lærer formodentlig sjældent indsigt i den enkelte elevs faglige niveau og udviklingszone. Og set i det lys rækker den stilladserende undervisningsform ikke ind i lektiekonteksten.

55 I afsnittet: Diskussion af lærebogens stilladserende funktion.

Denne argumentation kan underbygges af at tolke de forudgående citater som om eleverne ikke læser meningsorienteret, at de ikke forstår meningen hverken i teksten eller med lektien. Jeg vil i denne forbindelse driste mig til en pointe, nemlig at det ser ud til at der ikke er overensstemmelse mellem den didaktiske forståelse lærerne har af undervisningen i skolen og den didaktiske forståelse lærerne har ved at give lektier for. Forudsat, vel at mærke, at den didaktiske forståelse i skolen bygger på en stilladserende undervisningspraksis. Denne pointe fører frem til nye spørgsmål, som kan stilles. Et par af dem kan lyde: Hvordan kan man i undervisningspraksis give lektier, så de opleves stilladseret? Hvilken form skal lektien have for at den er stilladseret? Jeg skal i det følgende finde spor i datamaterialet, som give svar på disse spørgsmål. Til en begyndelse vil jeg se på, om der kan være forskelle mellem fagene.

Der er formentlig forskel på, hvordan en svær lektie er en barriere for lektiearbejdet i forskellige fag. Beck og Gottlieb (2002) har således undersøgt dette forhold i biologi, hvor de fandt, at 34 % af eleverne gav op, når faget var svært, mens 26 % ikke gav op. Jeg vil på baggrund af mit materiale antage, at i sprogfag og i naturvidenskabelige fag som biologi er flere elever tilbøjelige til at opgive hurtigere op, end det er tilfældet i fag som historie og dansk. Begrundelsen er, at hvis eleverne ikke forstår ord i teksten i sprogfag, kan dette i højere grad være en barriere for den fortsatte læsning end i fag, hvor teksten er på dansk, idet eleverne her bedre kan forstå tekstens helhed og dermed få noget ud af lektien. Det kunne tænkes at der var en sammenhæng mellem fagene og arbejdsformer, idet nogle fag traditionelt i større grad anvender bestemte arbejdsformer, som igen har betydning for elevers opgaven i lektielæsningen. I den følgende samtale i en danskklasse udtrykkes netop dette forhold, idet eleverne peger på sammenhængen mellem en teksts sværhedsgrad og anvendelsen af lektien.

E1: Når man kommer i skolen, så bliver det for det meste gennemgået. For det meste er man ikke den eneste, der ikke forstår det, så bliver det gennemgået på tavlen, og så, nå nu ved jeg, hvad det er. Det er for besværligt at sidde og forstå det derhjemme, hvis det bliver gennemgået på klassen.

E2: Det tager også langt tid, hvis man skal stå og tærse hver eneste lille linje igennem også med sig selv. Jeg ved også godt, at man bliver træt, hvis man skal tærse den linje igennem, og man ikke forstår det. Så tænker man, det gider jeg ikke lave, så læser man ikke engang resten videre. Det er meget vigtigt, at lærerne har den opfattelse, at de skal kunne spørge eleverne og i hvert fald gennemgå det på klassens vegne også. Det er ikke alle, der forstår det.

Eleverne læser ikke lektien færdig eller kun overfladisk, fordi det opleves som besværligt, og fordi eleverne kan forudsige, at teksten bliver gennemgået af læreren. Samtidig ser eleverne også sådan på det, at det er vigtigt, at læreren er opmærksom på at gennemgå en svær tekst. I udsagnene er der en tydelig sammenhæng mellem lektiekonteksten og undervisningskonteksten: Med sværere lektiearbejde følger overfladestrategier og højere lærerstyring i arbejdsformen.

Eleverne giver udtryk for, at klassegennemgangen giver tryk samtidig med, at forudsigelsen af klassegennemgangen resulterer i overfladiske strategier. Måske er der tale om, at visse arbejdsformer ikke udfordrer elevers meningsorienterede

vidensformer i lektiearbejdet, idet arbejdsformerne ikke bygger på lektiearbejdets nødvendighed. Samtidig kan man tilføje, at institutionaliseringsprocessernes tryghedsskabende effekt kan forstærke de reproduktionsorienterede vidensformer.

Sværhedsgraden kan også afhænge af selve artefaktet⁵⁶. I det næste er der tale om kobling mellem to artefakter, og vi vil her se spor på, hvordan artefakterne kan besværliggøre lektiearbejdet.

I en engelskklasse har eleverne arbejdet med en lærebog, hvori opgaverne er tæt sammenkædet med anvendelsen af computer og Internet. Denne kobling sætter særlige betingelser for lektiearbejdet. I situationer, hvor eleverne skulle anvende hjemmesider på nettet i deres lektiearbejde, kunne det i nogle situationer være en barriere for lektiearbejdet, hvis hjemmesiden ikke fungerede. Så bliver resultatet overfladestrategier; som en elev udtaler: ”Så har vi skullet svare på spørgsmålene fra hjemmesiden, og der er altid noget, der ikke virker. Det har det været hver gang. Så har man alligevel skullet sidde og finde det her på skolen, så gider jeg ikke rigtig at gøre det derhjemme. Man får heller ikke så meget ud af at gå på nettet derhjemme” [interview fra engelskklasse om bogen *57 varieties*, Dorte W. Mulvad m.fl.]

I denne del af samtalen er de tekniske sider af Internettet i fokus som en barriere for lektiearbejdet. I det næste citat udtrykkes usikkerheden ved arbejdsformen.

E4: Det er også svært, når man sidder derhjemme selv, hvis du skal svare på de spørgsmål, fordi spørgsmålene ikke er konkrete om et eller andet bestemt, så hvis man ikke har nogen at snakke med, så sidder man og tager et eller andet. Man kan ikke vide, om det er det rigtige, heller ikke når man kommer heroppe.

Når spørgsmålene er for lidt konkrete og dermed lægger op til mere selvstændige arbejdsformer uden feedback fra kammerater eller lærer under arbejdsprocessen, bliver lektiearbejdet tilfældigt og for usikkert. Eleven udtrykker et behov for stilladsering i form af feedback fra andre for at kunne være mere tryk ved læringsprocessen. Denne utryghed er formodentlig større i forbindelse med arbejdet med internettets hjemmesider end med lærebogen. Lærebogens strukturerede form, som er kendt og rutineret, skaber formodentlig en større tryghed end arbejdet med hjemmesider, som netop ikke er en struktureret pædagogisk tekst og som dermed potentielt kan skabe større utryghed. Man kan i forlængelse heraf sige, at arbejdet med Internettets hjemmesider fordrer en tydeligere stilladsering især i forbindelse med lektiearbejdet end arbejdet med lærebogen.

Arbejdet med Internettets hjemmesider som lektie har to andre aspekter. Det ene er selve artefaktets udformning, for arbejdet med hjemmesider nødvendiggør, at eleven skal tænde for computeren og søge. Det tager længere tid end at slå op i en bog. Det andet aspekt er spørgsmålet om oplevelsen af meningen med arbejdet, som en elev udtrykker det: ”Hvis der var noget interessant at se, så kunne man snakke om det heroppe, det er ikke rigtig nogen af os, der forstår, hvad vi skal inde på de sider” (elev

56 Jeg vil i det følgende kapitel netop undersøge hvordan lærebogen som artefakt kan understøtte en reproduktionsorienteret eller meningsorienteret vidensform.

fra engelskklasse). Eleverne er tilsyneladende optaget af, at de ikke kan forstå relevansen med at læse websiderne.

E2: Jo, spørgsmålene er ikke præcise nok, man skal finde forskellige holdninger...

E3: Ellers får man 10 sider med holdninger, og hvad skal man vælge. Med dødsstraf så var der en lang argumentation for et lille emne, og det gad man jo bare næsten ikke.

E4: Man kørte bare op og ned indtil man fandt et ord, der stod i spørgsmålet, og så kopierede man det lige ned, og så [...].

Kravene er ikke præcise nok, hvilket resulterer i, at eleverne tilfældigt kopierer nogle ord, der dækker nogle holdninger.

Arbejdsformen betyder noget for elevernes orientering i vidensform. Med upræcise arbejdsopgaver, som skal løses uden tilbagemeldinger fra andre elever og lærer, bliver elevernes vidensform reproducerende. Lektiearbejdet bliver gjort overfladisk. Formodentlig var hensigten med at arbejde med en lærebog, der var sammenkædet med anvendelsen af Internettet, den stik modsatte, nemlig at understøtte metakognitive vidensprocesser ved at koble to forskellige læremidler sammen og dermed skabe et grundlag for, at eleverne oplevede arbejdet med lærebogen som nødvendig.

Man kan måske sige, at præcise angivelser af krav til lektielæsningen og de spørgsmål, der bliver stillet i tilknytning hertil, samt tydelige tilbagemeldinger fra andre elever og lærer konstruerer et stillads for elevens arbejdsstrategier og dermed bestemmer, hvilken dybde eleverne arbejder med i deres lektiearbejde. Ved at fortsætte med den logik, jeg har skitseret, vil det betyde, at stilladset får indflydelse på elevens orientering i vidensformen.

Konkluderende kan det siges, at en undervisning, som først etablerer stilladset og derefter udfordrer elevernes selvstændige aktivitet i lektiearbejdet, kan styrke elevens meningskonstruktion. Dette skal ses i lyset af, at lektiearbejde ofte foregår ved, at elever udfører lektiearbejdet før stilladseringen, og som vi har set af den foregående analyse er der noget, der tyder på, at den manglende didaktisk sammenhæng mellem konteksterne understøtter en orientering mod den reproducerende vidensform og ikke en meningsorienterende vidensform.

Hvad kan gavne lektiearbejdet?

For at undersøge, om elevernes ønsker en ændring af lektien, spurgte jeg i surveyundersøgelsen, om eleverne ønskede lettere, mindre og/eller færre lektier.

Figur 20 Kan det hjælpe med lettere lektie?

| % | |
|-------------|------|
| helt enig | 20.2 |
| meget enig | 18.2 |
| lidt enig | 31.3 |
| lidt uenig | 10.1 |
| meget uenig | 5.1 |
| helt uenig | 4.0 |
| | |

Figur 21 Kan de hjælpe med mindre lektie?

| % | |
|--------------------------|------|
| helt enig | 24.2 |
| meget enig | 27.3 |
| lidt enig | 26.3 |
| lidt uenig | 5.1 |
| meget uenig | 4.0 |
| helt uenig | 1.0 |
| hverken enig eller uenig | 12.1 |

Figur 22 Kan det hjælpe med færre lektier?

| % | |
|--------------------------|------|
| helt enig | 28.3 |
| meget enig | 13.1 |
| lidt enig | 31.3 |
| lidt uenig | 7.1 |
| meget uenig | 3.0 |
| helt uenig | 0.0 |
| hverken enig eller uenig | 17.2 |

Svarene er et udtryk for ønsker om ændring af kvantitative sider ved lektiearbejdet, og det væsentlige i analysen er at se på hvilke sider, der har den højeste prioritet. Der er en relativ lille gruppe, der ønsker, at lektien skal være lettere i forhold til at en mindre lektie og færre lektier. En mindre lektie er klart at foretrække for de fleste elevers

vedkommende. Pointen kunne være, at eleverne generelt i mindre grad er afskrækket af lektiernes sværhedsgrad og mængden, men i højere grad ønsker, at der er mindre at læse ved den enkelte lektie. Forklaringen kan måske være, at eleverne ved at læse mindre af den enkelte lektie får større mulighed for at kunne overholde kravet om at læse lektier til det pågældende fag og lektion, og set i et positivt perspektiv i højere grad at anvende dybdestrategier ved lektiarbejdet.

5.5.3 Delkonklusion

Jeg har i denne del af analyserne undersøgt problemfeltet: Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning?

Først og fremmest har vi i analysen set, at elever stort set aldrig har tænkt over meningen med lektier. Der er to begrundelser i materialet. Den ene begrundelse er, at eleven sorterer sine egne meninger og holdninger fra, fordi eleven ikke har ressourcer til ("orke") at lave koblingen mellem stoffet og de personlige opfattelser. Den anden begrundelse er, at refleksionen over lektiarbejdets mening kan risikere at ændre på lektiarbejdets prioriteringen, så "meningen" bliver et væsentligt udvælgelseskriterium, hvilket kan reducere selvdisciplinen. Dernæst har vi i analysen set, at lektiarbejdet med lærebøger er koblet med *anvendelsen* af lektiarbejdet i undervisningen. Meningen med lektiarbejdet er bestemt af, hvor relevant lektiarbejdet er for elevens ageren i undervisningen. Derfor bliver mening et spørgsmål om, hvor nødvendigt elever kan forudsige, at lektiarbejdet er: Forudsigelse af arbejdsform i undervisningen og forudsigelse af lærerens forventninger. Der er med andre ord tale om institutionaliseringsprocesser som betydningsbærere af arbejdets meningsfuldhed.

Jeg har fundet fire kriterier for forudsigelse af nødvendighed af lektielæsning: Opdagelseskriterium, præstationskriterium, socialt kriterium og videnskriterium. Opdagelsen af ikke at have læst lektier, at blive "opdaget" af læreren er et kriterium. Når eleven vil præstere noget – eventuelt for at opnå en højere karakter eller anerkendelse fra læreren – er det ligeledes et kriterium for at læse lektier. Når eleven føler ansvar overfor klassekammerater eventuelt i sammenhæng med et gruppearbejde, er det et kriterium for at have læst lektier. Og endelig er det et kriterium for at læse lektier at opnå en forøget viden, eventuelt ved hjælp af at anvende viden fra et andet fag eller viden fra en anden faglig sammenhæng. Man kan måske kalde den logik, der ligger til grund for at læse nødvendige lektier, for en nødvendighedslogik.

Konklusionen er altså, at konteksten og kravene er retningsgivende for lektielæsningens form og struktur. Dermed bliver konteksten og kravene ifølge modellen først i kapitlet bestemmende for elevernes orientering i vidensform og deres lektielæsningstrategier. Man kan også sige, at artefaktet, arbejdsformer og krav bliver stilladset for elevens orientering i vidensformer og for hvilke strategier, de vil anvende. Dertil er en væsentlig pointe at det ser ud til at der ikke er overensstemmelse mellem den didaktiske tænkning der anvendes i forbindelse med undervisningen og den didaktiske tænkning der ligger til grund for lektierne.

Jeg har i analysen kunne identificere nogle aspekter i sammenvævningen mellem undervisningskonteksten og lektiekonteksten, som styrker ovennævnte pointe, idet jeg har undersøgt elevens vidensform i retning af at blive henholdsvis meningsorienteret og reproduktionsorienteret. Først den meningsorienterede vidensform:

Brugbarheden er et sådant aspekt. Brugbarheden har i analysen vist sig på to måder. Den ene er, at undervisningen giver mulighedsbetingelser for, at elever kan anvende viden, der ligger ud over lærebogen, enten viden fra andre fag eller fra eget selvstændigt arbejde. Den anden form er bedømmelsen af aktiviteten i form af karakter. For at karakteren skal kunne understøtte elevernes meningsorienterede vidensform er det vigtigt, at eleverne er fokuseret på, at deres personlige *udvikling* styrkes frem for elevernes resultatorientering, som understøttet en reproduktionsorientering i vidensformen. Når bedømmelsen ses i et udviklingsperspektiv, vil karakteren understøtte interessen for de fag og lektier, eleven kan lide, fordi eleven oplever, at lektien kan anvendes til at udvikle faglige og personlige kompetencer, som vil resultere i yderligere dybdestrategier i lektielæsningen. Pointen er, at hvis elevens oplevelse af ”udbyttet” er bestemt af interessen for lektien og for faget, er der tale om en meningsorienteret vidensform, men hvis ”udbytte” er bestemt af karaktermålet, er der tale om en reproducerende orientering i vidensformen.

Ansvar er et andet element i en understøttelse af en meningsorienteret vidensform. Vi har i analysen set, hvilket i øvrigt bekræftes af andre resultater i afhandlingen, at elevens ansvar over for især klassekammerater virker understøttende for anvendelse af dybdestrategier i lektielæsningen. Dermed kan det antages, at de sociale relationer er et væsentligt element i konteksten og dermed bestemmende for orientering i vidensformen.

Indikative udtryk for en meningsorientering i vidensformen er blevet identificeret som:

”Inde i hovedet og skrevet det selv ned.”

”Ind under huden.”

”Lave det selv.”

”Det med, at man fik det gennemarbejdet, prøve at sidde med det selv. Gennemgå de ting man har skrevet i sine notater.”

”En god diskussion om dødsstraf, hvis der havde været nogle,, der diskuterede imod klassen, så ville du huske det bedre. Fordi du selv har været på banen og sagt noget.”

Kriterier for en reproduktionsorienteret vidensform er: *mangel på selvstændighed i studierne, mangel på interesse i og på baggrundsviden om emnet og bedømmelsesmetoder, som er angstskabende.* I analysen er bl.a. fundet indikative udtryk som ”man læser

bare” og ”resulterer i en høj karakter”, der peger i retning af en reproduktionsorienterede vidensform.

Jeg har kunnet identificere nogle væsentlige aspekter, der understøtter en reproduktionsorienteret vidensform.

Spillet er et sådant aspekt. Spillet består af, at elever ”lader som om”, hvilket sker ved en fremtoning i undervisningen som illuderer, at eleven har ”styr på” stoffet. Hvis eleven kan forudsige, at strategien kan anvendes i undervisningskonteksten, er resultatet, at lektielæsningen ikke er nødvendig.

En instrumentel, en ”kynisk”, orientering mod karakterer, som ikke øger et længerevarende engagement og interesse, er et andet aspekt, der understøtter en reproduktionsorienteret vidensform.

En manglende integrering af elevernes noter i undervisningen er yderligere et aspekt i understøttelsen af en reproduktionsorienteret vidensform. Man kan formode at, de elever, der ikke tager notater under lektielæsningen, også er de elever, der skimmer teksterne; vi kan måske tale om et underskud af meningsorientering. Anvendelsen af noter i undervisningen er bestemmende for elevernes notatpraksis. Konsekvensen af en uintegreret notatpraksis kan ses som en understøttelse af en orientering mod en reproducerende vidensform, hvorimod en mere integreret notatpraksis antageligvis kan være med til at støtte en meningsorienteret vidensform. Et aspekt, som kan siges at have en perspektiverende funktion, er, at lektier, der laves på baggrund af en stilladserende undervisningskontekst i højere grad kan formodes at understøtte en meningsorienteret vidensform i lektiearbejdet frem for den lektie, der laves uden en stilladserende undervisningskontekst.

5.5.4 Lektiearbejde og lærerens handlinger

Et af kriterierne for en dybdestrategi i lektiearbejdet er, at eleverne har en langvarig interesse og et langvarigt engagement. Derfor er det formålstjenligt at undersøge, hvad der påvirker elevernes engagement. Et perspektiv på engagementet er at undersøge, hvordan elever oplever læreres betydning for engagementet.

Jeg har fundet to typer af udsagn om, hvilken betydning lærerens handlinger har på elevens oplevelser af arbejdet med lærebogen og deres engagement i undervisningen.

5.5.5 Krav fra læreren

I min survey-undersøgelse stillede jeg et spørgsmål om elevernes oplevelse af krav. Det skal bemærkes, at krav er et meget flydende begreb, bare det, at der ikke svares ”krav til hvad?”, gør det vanskeligt at analysere svarene.

Figur 23 Hvordan er lærernes krav til at lave lektier?

| % | |
|------------|------|
| Store | 33.0 |
| Nogenlunde | 60.8 |
| Små | 6.2 |

Et flertal af eleverne oplever, at lærerne stiller nogenlunde store krav, mens et mindretal (1/3) oplever, at lærerne stiller store krav. Der er forskel på piger og drenges oplevelse, idet en større gruppe af pigerne end af drengene oplever, at lærerne stiller store krav (Olsen 2004:41). Man kan tale om to positioner til krav. Den ene position er myndighedspositionen i form af ministeriets måldokumenter, institutionen, lærere m.v. Den anden position er elevsubjekternes position, som skal imødekomme og opfylde myndighedernes krav. Fra elevsubjekternes position opleves kravene som en grad af udfordringer. Udfordring tager udgangspunkt i elevers oplevelse af, hvad der er værdifuldt at beskæftige sig med henblik på udvikling. Lektier kan og elevers arbejde med lektier bliver i et sådant perspektiv dermed et spørgsmål om, i hvilken grad lektiearbejdet virker udfordrende for dermed at opfylde myndigheders krav.

Hvis vi inddrager yderligere interview, kan vi få en viden om, hvordan elevernes oplevelse af kravene fra skolen spiller sammen med krav fra andre dele af deres hverdagsliv. Dermed kan vi se spor på, hvordan lektiearbejdet bliver påvirket af de samlede krav i det, jeg har kaldt for en oplevelse af ”krydspres”.

På spørgsmålet fra interviewereren om, hvordan eleven oplever kravene til lektiearbejdet, svarer eleven:

G: Det jeg syntes der er problemet, det er bare, at der er konflikt med de krav der, specielt lærere de har krav om, at man skal have lavet sine lektier og mest til deres timer, og der er også nogle, der siger selv, at det er urealistisk, fordi de forventer 100 % fokus på deres fag. Når man har siddet deroppe i 6 timer og så skal hjem og så også skal til at læse alle lektierne 100 % og så også være engageret oppe i skolen, altså, det er ikke et helt realistisk krav. Det er det mest frustrerende ved krav, at de virker urealistiske, fordi de ikke kan kombineres altid, også fordi man har behov for sin fritid. [...] jeg føler helt klart, at det er rarest at komme til timen og have opfyldt de krav, også fordi undervisningen bliver mere spændende, hvis du er forberedt, men jeg synes, det kan være meget svært, når alle stiller deres individuelle krav og de ikke har et fælles mål, hvor man bliver påvirket af de forskellige krav, man bliver hevet i fra forskellige sider. (G1/2)

Eleven peger på vanskeligheden ved at opfylde krav om lektiearbejde. Begrundelsen er dels krydspresset og dels, at kravene fra fagene er fragmenterede. Kravene er urealistiske, fordi eleverne har andre behov, som også skal dækkes, bl.a. behov for fritid og for at tjene penge. (G1). Krydspresset opstår på den ene side, fordi eleven vil

opfylde pligten til lektiearbejde og samtidig ved, at undervisningen bliver mere spændende, når hun er forberedt, og på den anden side fordi eleven har lyst til (og behov for) en tid, hvor hun kan koble af fra ydrestyrede aktiviteter. Læreren krav er urealistiske, fordi de ikke blot omfatter, at eleverne har læst lektierne men også at de er engagerede i lektien og i faget.

Analyseret ud fra analysemodellen først i afsnittet kan ovenstående udtalelser tolkes som: eleven oplever, at der er en konflikt imellem på den ene side orienteringen i vidensformen og konteksten og på den anden side oplevelse af krav til lektiearbejdet. Hvor hun ønsker en mere meningsorienteret vidensform for at kunne være aktiv og engageret i undervisningen, forhindrer lærerens "urealistiske" krav hende i at kunne leve op til disse forventninger, og resultatet bliver (mod hendes ønske), at hun benytter en overfladestrategi i sit lektiearbejde.

Kravene ses i flere udsagn som en "drivkraft", som disciplinerende. De ydre faktorer er gode til at presse eleven i gang med lektier (N12). Det ydre pres kommer ikke alene fra lærerens krav, men fra flere andre "arenaer" i den unges liv. Kravene og forventningerne skaber en meget stram tidsplan i fritiden. I et udsagn oplever eleven, at hun har større arbejdsdisciplin, når hun har mindre fritid. Begrundelsen er, at så er hun presset til at lave lektierne til tiden, og ikke udskyde dem. (N11). En tidligere undersøgelse (Olsen 2004) viser, at elever, der har meget erhvervsarbejde, laver lektier i lige så lang tid, som de elever, der ikke har så meget erhvervsarbejde. Men der er ikke noget i mit materiale, der kan kaste lys over, hvilke læringsstrategier de to former for oplevelse af presset resulterer i.

Kravene fra omgivelserne og her fra læreren om lektiearbejde, er normativt set ikke entydigt positivt eller negativt. Positivt kan man sige, at håndteringen af krav er et element i OECD's definition af kompetence, og som sådan kan man sige, at elevens håndtering af presset fra kravene kan være kompetenceudviklende, og derved er kravet om lektiearbejde som sådant kompetenceudviklende. Flere debattører, herunder Lars Qvortrup, har været inde på, at kravet om lektiearbejde kan have kompetencegivende effekter. Han udtaler således til dagbladet Information 7/12 2007:

Der eksisterer nogle fordomme om lektier lidt lige som, nogen har det med gruppearbejde. Det skal jo ikke bruges uden overvejelser, men lektielæsning har nogle andre effekter end bare, om man nu kan lære stærke verber udenad. Selvkontrol, disciplin og det at tilegne sig nogle arbejdsredskaber som evnen til at sætte sig ned og koncentrere sig om en opgave, selv om der er andre fristelser i farvandet. Jeg er helt sikker på, at der er positive sideeffekter forbundet med lektier, så længe det ikke bare er en bevidstløs besked om at 'i morgen skal alle læse side 18-64.' Man skal som lærer naturligvis overveje den pædagogiske ide bag lektielæsningen som integreret i forskellige og differentierede arbejdsformer i skolen.

Her peger Lars Qvortrup på personlige kompetencer som selvkontrol, disciplin og studiekompetencer for at kunne koncentrere sig om en opgave under anvendelse af nogle studiemetoder. Han taler her ud fra det, som jeg har kaldt for den institutionelle rationalitet.

Kompetence- og dannelsesaspektet kan ses i det følgende citat. Udsagnet har fokus på udbyttet af gymnasieforløbet. Her stiller interviewerens spørgsmål til en af eleverne om gymnasiet har virket ”dannende”.

A: Ja, det synes jeg bestemt, det er. Det er kommet til at blive en ret vigtig del af en. En del som man måske ikke kommer til at tænke på, om det har været dannende, men lige nu synes jeg, det har været godt til ligesom at få en ind på et spor, hvor man kan sige, at man kommer ud og prøver sig selv af blandt andre folk, hvor vi er måske 8-900 elever, hvor man lige pludselig skal finde sig tilrette her, hvor man passer ind og sådan nogle ting. Du kan ikke undgå at komme i snak med nogle hver dag. Jeg tror virkelig, at det kommer til at betyde noget på længere sigt også. (A16)

Eleven har både fået kompetencer, som han anser for uundværlige fremover (A17) og som et led i at blive dannet som person. Dannelsen eller modningen er sket gennem forsøget i at leve op til de krav, der er blevet stillet i skolen, i hjemmet, i fritidsaktiviteterne og behovet for at komme ud og feste i weekenderne. (A18). Erfaringerne fra skole og fritidslivet er blevet en del af, approprieret i, eleven. Kravene til lektiearbejdet er en del af den udfordring, som har resulteret i elevens udvikling. Dynamikken er sket gennem, at eleven har afprøvet sig selv i forhold til skolearbejdet og skolekammerater for at finde sig til rette i både skolen og i kammeratskabsgrupper. (A19). Vi kan ikke sige om hvilke enkeltelementer, der har betydet mest i dannelsesprocessen, og herunder hvilke strategier og orienteringer i vidensform, der har understøttet kompetenceudviklingen mest. Men vi kan sige, at det *samlede* resultat er, at eleven oplever en dannelse, og at skolens krav er en del af grundlaget for elevens dannelse af en situeret identitet.

Negativt betragtet kan kravene om lektiearbejde understøtte strategier, som ikke øger studiekompetencen, her tænkes på overfladestrategier. Hvis oplevelsen af krav bliver til et mønster, kan man formode, at elever danner vaner og rutiner, der ikke er hensigtsmæssige i forhold til at udvikle studiekompetence. Dermed modvirker kravene om lektiearbejde et af delmålene i ungdomsuddannelserne. Grundlaget for elevernes nødvendighedsrationalitet er sammenkædningen af undervisningskonteksten og lektiekonteksten. I denne sammenkædning er meningsspørgsmålet afgørende for elevens kompetencegivende lektiearbejde.

Et særligt aspekt af kravene til lektiearbejdet er lærerens koordinering af lektierne, som det fremgår af flere udsagn i min tidligere undersøgelse (Olsen 2004). Når lærerne ikke har koordineret lektierne, så de kommer i ”klumper”, påvirkes elevernes indstilling til faget, skolen og lektierne. De ukoordinerede krav giver eleverne en oplevelse af, at deres arbejdssituation ikke bliver taget alvorligt, og at der ikke er respekt om deres planlægning. Eleverne peger på, at lektierne kun er ét af flere elementer i deres ”fritid”, som skal samordnes, og presset bliver øget uoverskueligt, når lektiekravene ikke er samordnede. Formentlig vil lektiekrav, der ikke er samordnede, resultere i, at eleverne i større grad anlægger overfladestrategier i lektiearbejdet. Begrundelsen for denne konklusion kan være, at eleverne ikke får tid til at tænke over det, de har læst, ikke har tid til at lave noter, men udelukkende får

tid til kun at skimme teksten. Denne lektiepraksis er kendetegnende for en overfladestrategi.

Konkluderende vil jeg således pege på, at vurderingen af lektiearbejdets kompetencegivende effekt hverken skal ses udelukkende ud fra skolens institutionelle former eller i elevens personlighedsorienterede tilgang til lektiearbejdet, men ses i et interkontekstuel perspektiv ud fra, hvordan undervisningskonteksten og lektiekonteksten samlet set understøtter kompetenceudviklingen.

5.5.6 Pligt og dårlig samvittighed

Et kernebegreb i denne sammenhæng er ”pligt” som kan kontrasteres til ”lyst”. Lektiearbejdet er et grundlag for at være aktivt deltagende i undervisningen. Lysten til aktiv deltagelse står over for barrieren ”pligt og dårlig samvittighed”.

Den sammenhæng får så betydning for, hvad der motiverer elever til at læse lektier (Olsen 2004: 44). I survey-undersøgelsen stillede jeg spørgsmål om, hvilke grunde eleverne kunne angive for at lave lektier.

Figur 24 Når du har lavet lektier, hvad er grunden?

| % | |
|--------------------------------|------|
| pligt og samvittighed | 54.1 |
| tage sig sammen | 43.9 |
| interessant fag | 35.7 |
| karakter | 31.6 |
| komme til orde | 31.6 |
| opmuntring ved at kunne | 30.6 |
| gruppearbejdets ansvar | 25.5 |
| undgå pinlighed | 19.4 |
| lærerens person | 12.2 |
| forstå mere ved samfundet | 9.2 |
| en mindre lektie end sædvanlig | 5.1 |

Af tabellen fremgår, at pligt og samvittighed er drivkraften bag lektiearbejdet. Oplevelsen af pligt hænger sammen med, at der stilles krav. I vores sammenhæng stiller læreren krav til eleverne om, at de skal lave lektier, traditionelt at eleverne skal have læst et vist antal sider i en lærebog til den næste lektion.

Modstillingen mellem lyst og pligt er ikke ny. I projektets forståelse relaterer ”pligt” sig til et spørgsmål om eksternaliserede og internaliserede krav. Pligt opleves af eleverne som en fordring, der kommer udefra og ikke som en del af personligheden (Beck et al. 2002:125). Pligt er udtryk for ”ydre” krav, der bliver stillet af læreren og kan fremkalde nederlagsfølelser og angst, hvis de ikke kan klares. Lærerne kan stille krav til, hvad de skal *gøre*, men de har ikke ret til at kræve *engagement* – lærerne har ikke ret til elevernes ”sjæl”. Der er ting, eleverne accepterer, at de skal gøre, men når det drejer sig om motivation og engagement, bestemmer de selv, hvor meget der skal investeres af energi. Denne pointe svarer til udtrykket jeg anvender i forbindelse med elevens oplevelse af nødvendighed: nødvendighedslogik. Analytisk kan der være tale om en opfattelse af sammenhængen mellem arbejdet og fritid: eleverne opfatter, at arbejdet i skolekonteksten skal udføres som en del af kontrakten mellem dem og skolen, men at kontrakten ikke omfatter, hvordan de føler det. I den forstand kan man sige, at eleverne har et instrumentelt perspektiv på skolearbejdet og dermed også på deres lektiearbejde, og at elevernes opfattelse af livsform derfor i (overvejende grad) kan ses som en *lønarbejderlivsform*.

Elevernes holdning er i denne sammenhæng problematisk, idet konsekvensen af, at læreren ikke kan forlange nysgerrighed og interesse, at elevernes vilje til læring mindskes. For i mit perspektiv kan man sige, at elevernes opfattelse af skolearbejdet vil understøtte en reproduktionsorienteret vidensform, som alt andet lige vil benytte sig af overfladestrategier i sammenhæng med skolearbejde.

Et andet perspektiv på problematikken om pligt kunne være, med Ziehes begreb om den gode anderledeshed, at elevernes oplevelse af pligtarbejde kan ses som en grundlæggende oplevelse i det første skridt mod at åbne sig mod viden, der ikke er personfokuseret, men omhandler viden, der ligger ud over elevernes erfaringsverden. I forlængelse heraf kan siges, at samvittighed kan betragtes som en interesse i at opfylde krav fra omgivelserne og dermed betragtes som et ønske om anerkendelse fra de sociale relationer.

Modsætningsforholdet mellem lyst og pligt kommer til udtryk i citatet:

Si: [...] det at alt bliver tilrettelagt og skemalagt for dig og at du bliver frataget al mulighed for at vælge og bestemme eller at bevæge sig i en eller anden retning, som man synes er mere interessant frem for andre, gør at, uanset hvor spændende det måtte være, så bliver det en pligt, og pligten får karakter af noget, som skal overstås. Uanset hvor spændende det end måtte være.

Alt bliver til pligt; interessante elementer bliver også til pligt. Begrundelsen er, at pligten overskygger alt, det hele skal overstås hurtigt, og lærernes forventninger er, at eleverne skal være engagerede og interesserede i det hele. Lektiearbejdet består for eleverne hele tiden af noget nyt, der skal overstås, og dermed ekskluderer de

skemalagte aktiviteter elevernes selvstændige interesser og initiativer. Det kan i citatet synes som om skolevirksomheden opleves distanceret og eksternaliseret. Citatet er en spidsformulering af oplevelsen af den institutionelle *rationalitet* og *organisering*.

Den institutionelle rationalitet er kendetegnet ved vaner, rutiner og forudsigelighed (altså institutionalisering). Institutionaliseringsen ses i citatet udtrykt i skemalæggelsen af aktiviteter og elevens manglende valgfrihed til at lade interessen og udfordringen være grundlaget for læringsaktiviteter. De pålagte opgaver reducerer ifølge citatet selvstændigheden, og forstået som sådan er der udtrykt en modstilling mellem skolens institutionaliserede arbejdsformer og elevens selvstændige og myndige læringsaktivitet. Denne modstilling gælder også lektiearbejdet. Så langt i argumentationen kan man spørge, om denne institutionelle rationalitet ligger implicit indlejret i den formale skolestruktur, forstået som en tidligere nævnt term som skolsk, og at denne rationalitet står som en immanent modsætning til selvstændige og selvansvarlige læringsaktiviteter. Jeg vil her også pege på, at institutionaliseringsen og dermed den institutionelle rationalitet kan ses i forhold til elevernes nødvendighedslogik eller nødvendighedsrationalitet. I den forstand står skolens – og dermed lektierne – institutionelle rationale, som siger, at lektierne skal laves, fordi de er grundlag for undervisningen, over for elevernes rationale, som stiller spørgsmål ved, om lektierne er nødvendige. Man kan forstå kravene om lektiearbejde som en ydre pligt, som pålægges eleverne for at opfylde kontrakten i institutionen, men ikke som grundlag for elevens selvstændige læringsproces.

5.5.7 Undervisningskonteksten og lektiens anvendelse

Som jeg har undersøgt i det foranstående er engagementet relateret til undervisningskonteksten og lektiens anvendelse.

Figur 25 Hvad vil hjælpe dig i dit lektiearbejde?

| At lektierne lægger op til at tænke mere over emnet? % | | At lektierne er mere interessante? % | | At lektierne varierer mere? % | |
|---|------|---|------|----------------------------------|------|
| 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 |

I den første kategori af svar er en stor procentdel af eleverne enige i, at det vil gavne deres lektiearbejde, hvis lektierne øger mulighedsbetingelserne for at de reflekterer mere over emnet. Elevernes svar kan tolkes som et ønske om en mere kritisk læsning af lektien og dermed er udtryk for et ønske om at være mere meningsorienteret i deres vidensform under lektiearbejdet.

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.

Dernæst ønsker en lignende stor gruppe af elever, at lektierne varierer noget mere. Formodentlig betyder "variation" for eleverne, at lektiearbejdet skal veksle mellem forskellige former for lektier.

Hvis vi vurderer de tre kategorier af svar i forhold til hinanden, er eleverne mest enige i ønsket om mere interessante lektier, dernæst i at lektierne varierer mere og endelig i at lektierne lægger op til at tænke mere over emnet.

Det "interessante" og det "tænksomme" ved lektien er to sider af den samme sag. Det "interessante" peger i retning af stoffet i lektien, og det "tænksomme" relaterer sig til elevens egen meningskonstruktion i arbejdet.

Det ville være nærliggende at konkludere, at eleverne ønsker at blive mere engagerede i lektiearbejdet og dermed anvende flere dybdestrategier i deres lektiearbejde. Man kan tolke det sådan, at eleverne peger på, at det er vigtigere at ændre lektiearbejdets former end at ændre lektiernes indhold.

5.6 Arbejdsformer og lektier

Jeg vil nu nærmere undersøge, hvordan forskellige arbejdsformer i undervisningen påvirker elevens lektielæsning. Min antagelse er, at arbejdsformen klassificerer og kommunikerer en mening om, hvordan budskaber og handlinger vedrørende lektiearbejdet skal forstås. Samtidig med at arbejdsformen klassificerer lektiearbejdet, klassificerer lektielæsningen arbejdsformerne. Der er i den forstand tale om en sammenvævet proces, idet elevens oplevelse af lektielæsningen danner en psykologisk ramme for deres oplevelse af arbejdsformer, hvori læsningen af lærebøger indgår, og hvor arbejdet med lærebøger i undervisningen danner en psykologisk ramme for lektielæsningen.

Dermed kan man argumentere for, at også undervisningens arbejdsformer, som kontekst, har betydning for elevens lektielæsning og videnskonstruktion. For når eleven indtænker en arbejdsform, som er aktiverende⁵⁷, hvor han selv har været aktivt inkluderet i aktiviteten, vil der være stor sandsynlighed for, at lektielæsningen bliver

57 Det skal bemærkes, at termen aktivitet ikke er begrebsliggjort ud fra en eller flere teoretiske forståelser. Aktivitet er forstået common sense ud fra elevens oplevelse af en dynamik i undervisningskonteksten, som giver en oplevelse af involvering i undervisningen.

mere meningsorienteret. Hvis derimod den undervisningskontekst, han indtænker i lektielæsningen, ikke har været aktiverende og involverende, vil eleven efter al sandsynlighed ikke have samme mulighedsbetingelser for etablere en meningsorienteret vidensform. Derfor vil jeg i det følgende i særlig grad undersøge, hvilke arbejdsformer, der henholdsvis begrænser og understøtter elevernes aktivitet.

Som grundlag for analyserne vil jeg oparbejde en forståelse af, hvad der kendetegner forskellige idealtypiske arbejdsformer og relationen mellem arbejdsformer og lektier.

5.6.1 Idealtypiske arbejdsformer og lektier

Indledningsvis vil jeg nedenstående præsentere en figur (efter Beck 2007:314) over arbejdsformers idealtyper. Heri er lektiers funktion indskrevet.

Idealtypiske funktioner og idealtyper skal ikke ses som en repræsentation af en konkret empirisk virkelighed, men det er muligt at samle en kompleks virkelighed inden for en begrebsmæssig forståelse. Idealtyperne er logiske konstruktioner ud fra bestemte, valgte perspektiver på lærebogens funktioner og arbejdsformerne. Perspektiverne fokuserer på træk ved undervisningen, som kan give en forståelse af – set som en læringskulturel værdi – hvad der er god undervisning. Modellen kan dermed siges at være normativ i sit udgangspunkt. Som grundlag for idealtyperne er der to dimensioner: lærernes og elevernes position i forhold til det faglige stof, hvor der er tale om et kontinuum af styring og et relationsforhold mellem lærer og elev, hvor der er tale om et kontinuum af distance eller nærhed.

Modellen over idealtyperne danner en ramme for den kontekst, som elever tolker deres arbejde med lærebogen ind i, og dimensionerne styring og relation er dimensioner, som giver eleverne et grundlag for deres meningskonstruktion i anvendelsen af lærebogen. Derfor vil jeg i dette afsnit undersøge elevens oplevelse af arbejdsformerne som en grundliggende kontekst for deres oplevelse af arbejdet med lærebogen.

Figur 26 Lærebogens idealtypiske funktion i relation til arbejdsformernes idealtyper

| | Den formidlingsorienterede | Den dialogisk orienterede | Den opgaveorienterede | Den projektorienterede |
|------------------------|------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Styring og interaktion | Høj lærerstyring Distance | Høj elevstyring Nærhed | Høj lærerstyring Nærhed | Høj elevstyring Distance |
| Lærerrolle | Repræsentant | Deltager | Instruktør | Konsulent |
| Elevrolle | Den receptive | Den reflekterende | Den opgaveløsende | Den videnshåndterende |
| Læringsrum | Klasserum | Klasserum | Studierum | Praksisrum |
| Lektionsfunktion | Overhøring | Udgangspunkt for dialog | Udgangspunkt for træning | Udgangspunkt for projektets udvikling |

I den formidlingsorienterede arbejdsform foregår lærerens formidling traditionelt som tavleundervisning med høj lærerstyring, hvor svært stof i lærebogen gennemgås. Det er læreren, der organiserer stoffet fra lærebogen, så eleverne har mulighed for at forstå det. Elevernes rolle er at være receptiv. Undervisningen foregår i klasserummet.

Almindeligvis bygger den formidlingsorienterede arbejdsform på, at eleverne har lavet lektier, og at læreren vil kunne overhøre eleverne for at teste deres forståelse af lærebogens tekst (og som kontrol af om eleverne har læst på lektien). Inden for visse fag kan rækkefølgen mellem formidlingen og lektielæsningen være omvendt, idet formidlingsorienteringen sker *før* lektiearbejdet (især inden for naturvidenskabelige fag). Her anvendes arbejdsformen som en introduktion til lektien, fordi lærebøgerne inden for faget har en sådan sværhedsgrad, at eleverne ikke selvstændigt får et særlig stort udbytte af lektiearbejdet, hvis læreren ikke formidler stoffet, før det skal læses.

Den dialogorienterede arbejdsform er styret af en ”åben” pædagogisk ramme, hvor alsidige udvekslinger og refleksion er væsentlige elementer. Lektiearbejdet i denne arbejdsform understøtter den dialogiske form ved at være varieret og tilgodese elevernes forskelligartede læringsformer. Udgangspunktet for lektiearbejdet er spørgsmål om hvilken lektie, der giver eleverne det største engagement og understøtter deres inkludering i dialogen.

I den opgaveorienterede arbejdsform har læreren en høj styring, og arbejdsformen indebærer en høj elevaktivitet. Lektierne understøtter opgaveløsningen. Opgaverne kan være givet i tilknytning til lektien, hvorved lektiearbejdet består i bl.a. at løse opgaverne og dermed være en støtte for læsning af lærebogen, idet

opgaveformuleringen sætter fokus på informationer i teksten. Eller opgaverne bliver givet i skolekonteksten som et led i arbejdet med lektien. Hvor opgavernes funktion i forbindelse med lektiearbejdet er at være læserguide og grundlag for træning, kan opgavernes funktion i skolen tillige være en test af viden. Opgavernes udformning og arbejdet med dem kan differentieres i forhold til taksonomiske niveauer og elevernes interesser. Lærebogen understøtter ideelt set opgavernes differentiering ved forskelligartede modaliteter og tekst på forskellig taksonomiske niveauer.

I den projektorienterede arbejdsform er der høj elevstyring og lektiearbejdet er mangefacetteret, idet projektet er grundlag for, hvad lektiearbejdet består af. Lektiearbejdet er grundlæggende selvorganiseret og har til formål at drive projektet videre i dets forskellige faser, hvorfor organiseringen af projektet og dets forskellige faser bestemmer lektiearbejdets art. Lektiearbejdet er selvorganiseret, ofte i rammen af et gruppearbejde hvor lektiearbejdet bliver set i sammenhæng med gruppens fælles arbejde.

I den næste del af analyserne skal undersøges på hvilke måder brugen af forskellige arbejdsformer hæmmer eller fremmer lektiearbejdet. Fokus i undersøgelsen vil være elevernes aktive deltagelse i arbejdsformerne. Begrundelsen for dette fokus er, at elevernes oplevelse af aktivitet betinger deres lektielæsning og oplevelse af lærebogens funktion. Antagelsen er, at når elevers aktivitet i arbejdet med lærebøger i undervisningen fremmes, vil forudsigelsen af disse aktivitetsformer også fremme elevers aktivitet i lektielæsningen og være stilladserende for dybdestrategier.

Analysen er opdelt i to hoveddele, hvor den første del indeholder en undersøgelse af kontekstformer, som stilladserer begrænsninger i elevers aktivitet og den anden del indeholder en undersøgelse af kontekstformer, som stilladserer øgning i elevers aktivitet.

5.7 Aktivitetsformer, der begrænser elevers aktivitet

5.7.1 Klasseundervisning som kontekst

De elever, jeg har interviewet, observeret og læst dagbog af, udtrykker alle, at det er væsentligt for dem at være aktive i undervisningen. Ved passivitet får de ikke noget ud af timen, oplever de. Således siger en elev:

G: Det er bare, at man deltager. Undervisning er mere spændende, hvis man har lavet sine lektier, og man sidder og rækker hånden op. (G9)

Som det fremgår af citatet, er deltagelsen i sig selv vigtig. I et andet interview udtrykkes, at ved at være aktiv bliver undervisningen mere spændende, eleven kan bedre følge med i stoffet, og timerne går hurtigere. (A24). Deltagelsen bevirker, at undervisningen bliver mere interessant og engagerende, og her er lektielæsningen en forudsætning for deltagelsen. Det er ikke tilstrækkeligt at sidde og lytte for at blive engageret. Dermed placerer eleven dialogformen som en væsentlig forudsætning for engagement i undervisningen.

5.7.2 Dialogformen som kontekst

Lærerens engagement og dialogform har stor betydning for elevernes engagement og aktivitet.

G: Ja, hvis du ikke kan få lov til at engagere dig, hvis du ikke kan få lov til at lave noget i timen, hvis du ikke kan få lov til at sige noget, hvor du sådan bare skal sidde og høre på noget i halvanden time, så bliver det utrolig kedeligt. (G13/14)

Hvis arbejdsformerne er organiseret, så de forhindrer elevaktivitet, får det konsekvenser. I dette eksempel er der tale om en formidlingsorienteret tavleundervisning, som er præget af en lærers envejskommunikation. Eleven oplever, at undervisningens modarbejder og forhindrer muligheden for engagement, når den som her ikke er organiseret ud fra elevernes aktivitet. Konsekvensen af en reduceret elevaktivitet er, at eleven ikke oplever, at undervisningen er relevant: Eleverne føler ikke, at de har udbytte af undervisningen og de kan ikke vise, at de kan noget, de får ikke mulighed for at forbedre deres karakter (G13). Relevansen er i elevens oplevelse et spørgsmål om, at arbejdet er orienteret mod at give resultater og engagement. Set i dette perspektiv er det vigtigt at understrege, at relevans for eleverne bygger på den logik, som jeg har kaldt for en nødvendighedslogik.

Lærerens dialogform er et vigtigt aspekt af klasseundervisningen. Elever udtrykker det, som lærerens måde "at køre undervisningen på". (G11)

G: Vi har en lærer, som simpelt hen elsker at holde foredrag, ved virkelig meget om sit fag og vil garanteret være rigtig god på universitetet, men formår simpelthen ikke at få os hevet ind i undervisningen. Det er utrolig ærgerligt. Hvorimod vi har nogle lærere, der står og virkelig er interesseret i at høre, hvad man har at sige og hører på en og tager alle de skæve ideer og lige får dem vendt engang, alt står åbent og de tager det hele med, og det er helt sikkert meget vigtigt. [...] Hvor der er nogle, der siger "ok., hvis der er nogle, der siger det, hvorfor synes du så det?". Så får de så også lov til at argumentere for det. (G11)

Læreren har ifølge eleven ikke pædagogiske og didaktiske kvalifikationer, så han er i stand til at engagere og inkludere eleverne i undervisningen, hvilket ærgrer eleven. Dysthe (2007) kalder denne type dialog for en monologisk dialog, som er præget af lukkede spørgsmål. Modstillet andre lærere som har kvalifikationer og evner at lytte til eleverne og være åbne over for deres synspunkter og anvende dem i dialogen og som er interesserede lærere, som hører på eleverne og bruger elevernes ytringer i dialogen, benytter åbne spørgsmål, autentiske, hvor læreren ikke på forhånd har givne svar. De autentiske spørgsmål giver eleverne mulighed for at komme med deres egne indlæg i diskussionen og kan dermed øge elevernes engagement. (G15). Eleverne inddrages, inkluderes, i undervisningen. (G16). Ikke alene påvirker dialogformen elevernes aktivitet i undervisningen, men formentlig også deres lektielæsning.

Det oplevede ringere læringsudbytte af timen bliver forstærket af, at læreren ikke motiverer, men stiller "dummespørgsmål". Det virker selvforstærkende, idet ingen vil svare på spørgsmålene på trods af et ønske om at være aktiv (N4). Dialogformens betydning er næste citat et godt eksempel på.

N: Jeg synes det fede er, når der kører en ping pong mellem læreren og eleverne, men det er ikke alle lærerne, der kan få det i gang, og det synes jeg er ret ærgerligt. Der er nogle af timerne, der går døde, fordi der er ikke noget spil, for det er bare læreren, der står der, og så forstår læreren ikke, hvorfor eleverne ikke byder ind, men man taler bare ikke samme sprog.

N: Når man ligesom føler, at man har en samtale i gang, hvor læreren er åben overfor de ting, der kommer, hvor de forkerte svar... hvor læreren så tænker, "hvorfor kom det her svar" og reagerer på en positiv måde, i stedet for det bare bliver "det var rigtigt, det var ikke rigtigt", hvor man skal gætte, hvad læreren tænker. Der er nogle perioder, hvor man føler, at man aldrig siger noget rigtigt, fordi læreren "mnn, mnn, mnn", hvor det går død, fordi der ikke kommer noget modspil tilbage, når man er kommet med sit svar, hvor læreren har undervist så mange år i det samme, så det igen bliver indforstået. (N11/12)

Eleven vægter i dialogen, at der sker en udveksling af viden og synspunkter i en diskussion (der er "ping pong" mellem lærer og elever), det som Beck et al. (2002:146) kalder for "pendulbevægelse". (N8). Når dialogen er monologisk, præger den elevernes orientering i vidensform. Eleven udtrykker med "gætte hvad læreren tænker" at der er "rigtige" svar, som læreren skal sanktionere. I min fortolkning udtrykker eleven en vidensform, som er reproduktionsorienteret, og man kan sige, at dialogformen stilladserer elevernes orientering mod vidensformerne.

Dysthe (1997) anvender i sin analyse af dialogen i klasserummet begrebet 'optag' som betegnelse for, at læreren bygger videre på det, som eleven bringer ind i samtalen. Lærerens rolle som aktør og igangsætter bliver betydelig og central i undervisningsformen, og elevens vurderingen af processen bliver, som det kan ses i citatet, også en vurdering af lærerens dialogform. Eleven oplever lærerens dialogform som en autoritativ kommunikation, og tolkningen kan være, at hvis eleven oplever en usikkerhed og manglende anerkendelse, og læreren dermed ikke vægter en vidensform, som er orienteret mod processer og problemer, bliver elevens viden reproduktionsorienteret – set i modsætning til, at læreren optager elevens svar og dermed værdsætter det. Den dialogiske samtale vil med optaget blive ført videre ad samme spor, der inkluderer elevernes viden og aktivitet og giver eleverne indtryk af, at svarene er værdifulde og dermed stilladserer en meningsorientering hos dem. Man kan sige, at dialogformen fungerer som en psykologisk ramme, en kontekst for elevernes arbejde med lærebogen i lektielæsningen og i arbejdsformerne i undervisningen. Og hvis der i klasserummet bliver skabt det, som Dysthe kalder for et "flerstemmigt, dialogisk læringsmiljø" (1997:79), bliver elevens arbejde med lærebogen præget af en orientering mod at have denne "flerstemmighed" med sig i arbejdet med teksterne. Tekstlæsningen bliver så at sige flerstemmig.

5.7.3 Den svære tekst set i relation til arbejdsformen

I det følgende citat diskuterer eleverne klasseundervisning i forhold til gruppearbejde og placerer stoffets sværhedsgrad som et væsentligt kriterium i diskussionen.

E1: Jeg synes også, det er godt, at man læser en historie hjemmefra, og så kan man diskutere den i klassen. Det er ligesom, man får det sagt med sine egne ord, altså prøve på det.

E2: Sådanne tekster, når de er så svære, så er der mange, der ikke forstår dem, og så bliver klassediskussionen utrolig svær at få på benene.

E3: Til gengæld så er det også godt at få det gennemgået i klassen, fordi så er der ikke bare nogen, der sidder tabt.

E2: Det er specielt tysk, der kun er nogen stykker, som siger noget som regel, der er over halvdelen, der bare sidder og ikke siger noget. De får ikke så meget ud af det jo.

E1: De tør ikke sige noget, fordi det er foran en hel mængde, og så er gruppearbejde måske bedre for dem, hvor der kun er få, hvor de så måske tør sige noget.

Kriterierne, som arbejdsformerne vurderes ud fra, er graden og formen af elevernes lektielæsning, stoffets sværhedsgrad og elevernes aktive deltagelse i arbejdsformerne. De tre kriterier hænger sammen, for hvis stoffet, som eleverne har læst som lektie opleves som svært, bliver lektiearbejdet mere overfladisk orienteret, end hvis det er mindre svært. Den formidlingsorienterede arbejdsform med høj lærerstyring bliver så mere påkrævet, og som følge heraf begrænses elevernes aktivitet mere, end hvis der er tale om en lettere lektie. Hvis en overvejende del af eleverne deltager i klassegennemgange i en dialogform, hvor eleverne diskuterer stoffet, kan klassedialogen opleves særdeles givende. Begrundelsen for at et lavt deltagerantal i klassearbejdsformen er ofte, at mange elever oplever utryghed ved at sige noget især på et fremmedt sprog i den store gruppe, mens de er mindre utrygge i den mindre gruppe. Vi ser her et eksempel på, hvordan elevens oplevelse af lærebogen og dens viden sammenkædes med deres oplevelse af arbejdsformen, som lærebogen anvendes i. I dette eksempel er det lærebogens eller tekstens sværhedsgrad, der er grundlaget for oplevelse af den mest hensigtsmæssige arbejdsform. Med en svær tekst oplever elever, at den formidlingsorienterede arbejdsform er den mest hensigtsmæssige, og med en svær tekst bliver dialogen mere monologisk end i forbindelse med en lettere tekst. Dermed reduceres elevernes aktivitet, og deres vidensform bliver mere reproduktionsorienteret.

5.7.4 Selvstændige arbejdsformer som kontekst

Det er ideelt at kunne arbejde selvstændigt, mener elever, og selvstændighed er en af kompetencerne i gymnasiets måldokumenter. Selvstændighed er en kompetence, som skolen skal understøtte, og som bl.a. elevernes aktivitet skal være med til at udvikle. Jeg vil her undersøge elevens oplevelser af processer i undervisningen, som de oplever reducerer deres selvstændighed.

I følgende udsagn relaterer eleven selvstændige diskussioner og vurderinger til et curriculum.

Si: Der er ikke tid til at dvæle. Der opstår meget hurtigt urolighed i klassen, hvis én elev bliver ved med at insistere på noget, eller "jeg er ikke enig", det er der faktisk aldrig nogen, der siger, men få gange, ikke, og det er egentlig de steder, hvor det er interessant, hvor nogen siger, "jeg forstår det ikke" eller "det er jeg ikke enig i", så falder folk fra, for nu er det lige pludselig, at man selv skal tage stilling og argumentere og diskutere et eller andet. Men det er ikke

interessant, fordi for det første er det overhovedet ikke det, der står i bogen, og jeg kan ikke tage nogen noter, og jeg kan ikke bruge det til noget. Derfor bliver den del automatisk sorteret fra, altså diskussionsdelen og vurderingstingen, selvfølgelig er der mange gange "prøv at vurdere det her", men det skal ikke blive alt for grundigt, det er forkert, for selvfølgelig skal det være der, men der er ikke tid til den der fordybelse. Og det ville også være for meget, hvis det var der hele tiden. Men nogle gange er det bare et spørgsmål om "ok, forstår alle det godt, så kan vi gå videre, ikke". (S19)

I udsagnet er aktiviteten styret af curriculum, idet selvstændige vurderinger og diskussioner er uinteressante, da de ikke kan indgå i curriculum og anvendes til eksamen. Læring af fagligt stof er udgangspunktet. Der er ikke tid til fordybelse. (S19)

Udsagnet er skeptisk overfor klasseundervisningen. I klasseundervisningen er der ikke tid til fordybelse og selvstændige meninger og vurderinger. Den er hverken orienteret mod processer eller problemer. I klasseundervisningen er det resultater, der er dynamikken, og hvis resultaterne ikke er synlige, reduceres elevernes aktivitet. Udsagnet udtrykker en reproduktionsorienteret vidensform; det er tilstrækkeligt med en viden, som kan reproduceres i forhold til det, der står i bøgerne, og som svarer til et pensum. Det, der ikke står i bøgerne, kan eleven ikke anvende til eksamen, og der er ikke tid til den fordybelse, som den mere meningsorienterede vidensform kræver.

I det flerstemmige klasserum, hvor aktiviteten er høj, kan den selvsamme aktivitet også være irriterende.

E1: Hvis man gentager det, folk lige har sagt med lidt andre ord...

E2: Det synes jeg meget, det gør, hvor man tager, når vi snakker i klassen, så siger det samme og det samme...

E3: Det kører jo bare i cirkel.

E2: Det virker som om, at man skal snakke bare for at snakke.

Arbejdsformen er dialogorienteret, som ideelt set har en høj elevstyring og skal føre til refleksion. Eleverne udtrykker frustration over, at aktiviteten "at snakke" kan ske for dens egen skyld og ikke for igennem dialogen at nuancere et fagligt indhold. og være grundlag for dialogen. Man kan sige, at dialogen begrænser elevernes "indre dialog" og dermed en kognitiv aktivitet.

Jeg vil formode, at denne type aktivitetsform vil understøtte elevers anvendelse af overfladestrategier i deres lektiearbejde. Gentagelsen af kammeraters udsagn er en strategi, og når eleven kan forudsige, at aktiviteten i en time vil have en sådan form, betyder det formodentligt noget for elevernes oplevelse af relevansen af deres lektiearbejde.

Jeg har i dette afsnit undersøgt klasseundervisningens dialogform som en kontekst for elevers arbejde med lærebogen i undervisningen og i forbindelse med lektiearbejde. Hvis dialogformen benytter sig af en monologisk dialogform og herved benytter lukkede spørgsmål, hvor elever prøver at gætte sig til det rigtige svar, bliver deres vidensform i større grad reproduktionsorienteret. Den lukkede, monologiske dialogform får dermed konsekvenser for elevernes deltagelse i timerne, som af eleverne som meget værdifuld som forudsætning for, at undervisningen bliver ægte engagerende. Men hvis deltagelsen er båret frem af det, man kan kalde for procedureengagement hvor eleverne viser, at de deltager ved fx at gentage, uden at de er engageret i selve indholdet anvender eleverne overfladestrategier i deres læring. Deltagelse er altså ikke bare deltagelse vidensformer og strategier afhænger af engagementets karakter.

Gruppearbejde som kontekst

Flere forskningsresultater (Århus-undersøgelsen 1989, Beck og Gottlieb 2002, Rambøll Management 2009) peger på, at eleverne er skeptiske over for gruppearbejde som arbejdsform. Således finder Beck og Gottlieb, at 16 % af eleverne angiver, at de lærer bedst ved at arbejde i grupper, at 59 % af de adspurgte elever tager forbehold over for gruppearbejde som arbejdsform, og at 25 % opfatter gruppearbejde som en uhensigtsmæssig arbejdsform. Beck og Gottlieb ser som tendens, at det er de fagligt svagere og svage elever, der har den mest positive indstilling til gruppearbejdsformen, mens de dygtige og dygtigere elever er mest negative over for denne arbejdsform.

I Århus-undersøgelsen er der tale om en massiv kritik af gruppearbejde, og eleverne angav grundene: mange elever mødte uforberedte op til denne arbejdsform (39 %), gruppearbejde var ikke forpligtende nok (29 %), der var for stor forskel på elevernes faglige niveau (11 %), samt at formålet ofte var uklart (10 %), og at gruppearbejdet var useriøst.

Rambøll Managements evaluering af læring og læringspotentiale efter gymnasireformen finder ligeledes en tendens til, at eleverne er skeptiske overfor gruppearbejde ”Gruppearbejde er den mindst foretrukne arbejdsform. I forhold til udviklingen fra 1. år til 3.år er det mest markant, at andelen af elever, der lærer meget af en arbejdsform, er faldet for alle arbejdsmetoder bortset fra individuel opgaveløsning. Dette kan ligeledes forklares med den faldende motivation.” (Rambøll Management 2009:7).

Modsat den skeptiske holdning overfor gruppearbejde finder en undersøgelse foretaget af Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS 2008), at eleverne i overvejende grad er tilfredse med gruppearbejdets omfang. DGS's undersøgelse, som vel at mærke er foretaget i forårssemesteret, hvor de første gymnasielever afsluttede uddannelsen i det reformerede gymnasium, finder, at en overvejende del (69 %) finder gruppearbejdets omfang for passende, mens 1/3 af eleverne nogenlunde ligeligt finder, at gruppearbejdets omfang enten har været for lidt eller for meget. Så ifølge denne undersøgelse er omfanget af anvendelsen af gruppearbejdsformen passende efter en overvejende del af elevernes synspunkt. Men undersøgelsen siger ikke noget om, hvor stort omfanget af anvendelsen af denne arbejdsform er. Jeg skal her ikke

fortolke på tallene og deres eventuelle sammenhæng med gymnasieformen, men man kan formode, at der i dag fortsat er en stor opbakning til gruppearbejdet som arbejdsform. Denne opbakning udelukker ikke, at eleverne også finder omfanget af "tavleundervisning" som passende. Andelen af elever, som finder at tavleundervisning har et passende omfang, svarer præcist til andelen af elever, som finder omfanget af gruppearbejdet som passende (nemlig 69 %).

5.7.5 Elevaktiviteten i 1.g og 3.g

Der sker en ændring i elevernes oplevelse af aktiviteten fra de går i 1.g til de går i 3.g. Der er to, tilsyneladende modsætningsfyldte udsagn om deres oplevelse af aktiviteten i de to klasser. Den ene oplevelse er, at aktivitetsniveauet var større i 1.g og mindre i 3.g, dvs. at de oplever, at der er sket et fald i aktivitetsniveauet. Den anden oplevelse er, at de øger deres aktivitet fra 1. til 3.g.

Si: Jeg ville ønske, at ens aktivitetsniveau steg fra 1. til 3.g, men jeg er af den overbevisning, eller jeg har det selv sådan, og jeg tror, at alle andre har det sådan, at det går den anden vej, hvor jeg startede i 1.g med en iver, så det var helt vanvittigt, og jeg gik ikke til en time, uden at jeg havde lavet mine lektier. Og nu er det sådan, at det har ændret sig. (S6)

Fald i aktivitetsniveau udtrykkes ved, at informanten begyndte i 1.g med stor iver og beskriver sin aktivitet i 3.g som "doven". (S6). Som jeg har beskrevet tidligere, er begrundelsen for faldet i aktiviteten, at eleverne kan forudsige, hvad der vil ske i timerne og ved hvilke krav, læreren vil stille til dem. I dette institutionaliseringsperspektiv vil eleverne bedre kunne økonomisere med deres energi og målrette den mod relevant undervisning. Eleven i citatet oplever det som dovenskab. Pointerne understøttes af en undersøgelse Rambøll Management foretog for Undervisningsministeriet 2009. Konklusionen her var at "Eleverne giver generelt udtryk for, at deres motivation for skolearbejdet falder.

Forklaringerne, eleverne giver, er øget arbejdspress, og at gymnasiet ikke længere er nyt og spændende. Den faldende motivation betyder ifølge eleverne selv, at deres aktivitetsniveau falder, især med hensyn til lektielæsning. Stadig færre elever læser alle lektier og stadig færre elever laser koncentreret (tager noter, sørger for at have god tid, sørger for at sidde et sted, hvor de ikke bliver forstyrret etc.). (Rambøll Management 2009:7)

Begrundelser for øgningen i aktivitet vender jeg tilbage til nedenfor.

Jeg vil i afsnittet om arbejdsformer, der fremmer elevernes aktivitet, uddybende behandle gruppearbejde.

5.8 Aktivitetsformer, der fremmer elevers aktivitet

5.8.1 Klasseundervisning som kontekst

I dette afsnit vil jeg undersøge aktivitetsformer, der fremmer elevers aktivitet. Spørgsmålet til eleven er, hvordan udviklingen har været i oplevelsen af klasseundervisningen fra 1.g til 3.g.

N: Det var vigtigere dengang, tror jeg. Fordi det var meget vigtigt, at man var med. Det er mere vigtigt i 1.g., for du havde mere fast undervisning samtidig med, at det var vigtigt, at du kom ud og lavede noget i grupper, for at du ikke blev holdt for meget, for at du ikke blev holdt fast i klasseundervisningen. [...] Hvis du laver klasseundervisningen, så er du sikker på, at alle har styr på det. Det er meget vigtigt, at du ikke taber nogen i starten, så går det bare galt. Jeg tror ikke, jeg har oplevet nogen større forskel på klasseundervisningen fra 1. til 3.g., men det er bare meget vigtigt, at man veksler det, i hvert fald. (N5/6/7)

Klasseundervisningen vurderes positiv ud fra to kriterier: Effektivitetskriteriet, hvor arbejdsformen vurderes som mere effektiv end gruppearbejdet (N3), og sikkerhedskriteriet ("stilladseringskriteriet").

I det følgende udsagn er effektivitetskriteriet og sikkerhedskriteriet i fokus.

N: [...] i en klassesituation er det læreren, der giver dig undervisning, og du kan sidde og tage dine noter og melde ind, hvis du har lyst, hvor man i gruppearbejde er nødt til at gøre noget. Gruppearbejde er mere selvstændigt, men det er ikke lige så effektivt. Det er svært.

Men der er noget sikkert i, at det er læreren, der står og giver informationerne, og man kan hurtigere stille spørgsmål til det, man ikke lige forstår, og der kan blive noget mere ping-pong, hvor der i gruppearbejde, hvis hele gruppen ikke forstår det, så kan man bruge meget tid på at sidde og vente, at læreren så kan komme og forklare det og på at, "nåh, skal vi så ikke lige købe noget i kantinen først", så der er sådan meget spildtid i gruppearbejde, synes jeg, der er sådan ikke så meget effektiv tid, som der er i klasseundervisningen. (N4)

Eleven udtrykker, at i den formidlingsorienterede klasseundervisning er effektivitetskriteriet en hurtig feedback fra læreren, mens effektiviteten i gruppearbejdet mindskes, når eleverne ikke kan få en hurtig feedback og opmærksomheden på opgaven bliver mindre. Eleven oplever, at der dermed opstår meget spildtid.

Arbejdsformen klasseundervisning er mere "fast", sikker og målrettet, og stilladserer dermed undervisningens mål bedre end et ineffektivt gruppearbejde. Arbejdsformen giver, ifølge eleverne, sikkerhed for, at de har lært stoffet (G7) og giver eleven en hurtig feedback på usikkerhed, hvorimod der i gruppearbejdet er der lang ventetid (N5). Samtidig med en positiv vurdering af klasseundervisningen bliver det også i dette citat pointeret, at det er vigtigt, at undervisningen ikke bliver fastholdt i en klasseundervisning (G6). Det er vigtigt for elevernes engagement, at arbejdsformerne varierer.

Set i et analytisk perspektiv taler eleven tilsyneladende ud fra en opfattelse af, at læring drejer sig om at få fyldt viden ind i hovedet, og at viden er et spørgsmål om at kunne reproducere et stof, en reproduktionsorienteret vidensform.

Ovenstående analyse er i overensstemmelse med fund i anden forskning (Beck og Gottlieb 2002:145). Heri pointeres, at tavleundervisningen giver tryghed. Elevers vidensform kendetegnes ved, at de mener, at viden først er rigtig, når den er udtalt og

sanktioneret af læreren. For mange elever er der en sammenhæng mellem, at læreren skal forklare, og at viden er objektiv og til at få fat på, og i mindre grad at viden er noget, elever selv skal frembringe. Dermed har læreren en stor funktion som garant i forhold til fagligheden. Det skal bemærkes, at tilslutningen til klasseundervisningen antageligvis er afhængig af hvilket stof, der skal arbejdes med, fag, tidspunkt på dagen, lærerens pædagogiske og faglige dygtighed og ikke mindst af elevtypen.

Som beskrevet tidligere arbejder jeg ikke med begrebet typer, men med begrebet positioner. De fire forskellige lektiepositioner kan tilsvarende tænkes at være positioner i forhold til forskellige arbejdsformer. Eksempelvis kan det tænkes, at den emotionelt orienterede position vil være mere tiltrukket af en lærerstyret klasseundervisning end den socialitetsorienterede position, som vil være mere tiltrukket af gruppearbejde. Den emotionelt orienterede får en større tryghed ved at få tilbagemeldinger fra læreren, men på den anden side kan klasseundervisningen også opleves som emotionelt belastende. For den socialitetsorienterede vil ansvaret over for klassen ikke være lige så stort som over for gruppen. Derfor vil gruppearbejdet være mere tiltrækkende. I et andet perspektiv kan man antage, at de elever, der i deres arbejdsform er prægede af at opfatte skolevirksomheden med lav interesse og som har ønsker om lave krav og desuden har et lavt engagement, vil foretrække en kendt opgave og en tydelig feedback fra læreren. Ønsket om en tydelig feedback fra læreren skyldes et behov om at kunne få et svar på, om resultatet af elevens handlinger lever op til kravene, og om eleven har gjort det, der kunne forlanges. I et tredje perspektiv kan elever i klasseundervisningen komme til orde og prøve sig selv af.

5.8.2 Gruppearbejde som kontekst

I analysen af faktorer, der kan virke fremmede på elevens aktivitet, benytter jeg tre perspektiver: Meningsperspektivet, relationsperspektivet og refleksionsperspektivet (Beck et al. 2002, opr. fra Qvortrup 2001). Ved meningsperspektivet forstås, at eleverne skal kunne se en mening med gruppearbejdet, og at der skal være en sammenhæng mellem proces og produkt for at arbejdsformen giver mening. Ved relationsperspektivet forstås måden gruppen fungerer på, bl.a. hvordan de sociale og faglige processer finder sted i gruppen. Ved refleksionsperspektivet forstås elevernes refleksion over og evne til at styre egne læreprocesser.

Meningsperspektivet

Ved meningsperspektivet forstås en overensstemmelse mellem proces og produkt, og at eleverne derved oplever, at der er en mening med arbejdet, forstået som at arbejdet opleves som relevant, brugbart og nødvendigt.

Sammenhæng mellem aktivitet og læring kan ses i, at et aspekt ved vurdering af gruppearbejdet er, om der er ”styr på stoffet” – fordi, hvis det er tilfældet, kan man være aktiv og bidrage med viden, i modsætning til ikke at have ”styr på” stoffet, som resulterer i at aktivitetsniveauet samlet set falder. (G17)

Meningsperspektivet ses også i næste samtale.

E1: Jeg synes, det er med at vi arbejdede i grupper, det er mere intensivt i grupper, vi arbejder sammen og så kan vi sammen snakke om det teaterstykke. Det var meget federe, end vi stod i klassen, og det blev gentaget.

E2: Hver gruppe får så et spørgsmål, finder ud af noget om forfatteren, og så fremlægger man det for resten af klassen. Så undgår man det med, at man står og siger det samme hele tiden, fordi der kun er én gruppe, der har beskæftiget sig det, og virkelig ved noget om det.

E3: Der afsætter du også tre timer til det, den ene time for at fremlægge, det skal ikke være langt måske fem minutter, og så de der to andre, der arbejder man intensivt hele gruppen. Der afsætter du tre timer, og du ved, der er de tre timer, og der den grænse fra start til slut, og der er ikke mere. Der er ikke nogen diskussion bagefter, slut. Det er bedre end i klassen.

E4: Det er en mere effektiv måde.

E1: Meget effektiv måde, og man lærer hurtigere, synes jeg.

Gruppearbejdet ses i forhold til ”tomgangsnakken” i klasseundervisningen. I samtalen udtrykker eleverne, at de oplever gruppearbejdet mere effektivt end klasseundervisningen. Vi så ovenfor, at elever også oplevede klasseundervisningen som effektiv. Man kan tolke *kriterierne* for effektivitet forskelligt. Gruppearbejdets effektivitet bliver bedømt i forhold til klassedialogens gentagelser. I elevernes oplevelse af meningsperspektivet i gruppearbejdet ses også et læringsaspekt. Klasseundervisningen opleves at give en langsom læreproces, hvor gruppearbejdet giver en mere dynamisk. Denne dynamik har sit grundlag i, at eleverne har større kontrol over gruppearbejdsprocessen bl.a. ved, at der er sat tidsrammer, hvilket kan gøre læringen mere intensiv. Kriteriet for effektiviteten i klasseundervisningen var tilsyneladende, at eleverne får formidlet en reproduktionsorienteret viden, som giver dem overblik over faglige begreber og den faglige diskurs.

I meningsperspektivet er sammenhængen mellem proces og produkt betydningsfuldt for elevernes oplevelse af gruppearbejdet. I samtalen ovenfor er det tydeligt, at denne sammenhæng er til stede. Processen er, at eleverne intensivt arbejder med en opgave inden for nogle bl.a. organisatoriske og tidsmæssige rammer. Produktet er en løst gruppeopgave, som er specialiseret og enkeltstående. Derved oplever eleverne, at det er *deres* produkt.

Relationsperspektivet

I gruppearbejdets relationer sker der en ændring fra eleverne gik i 1.g til 3.g

A: Jeg tror, at gruppearbejde i 1.g var egentlig mere sådan gruppearbejde i sig selv, det du fik ud af det, havde ikke den samme betydning som i dag, fordi i dag gør alle en stor indsats for, at gruppearbejdet skal blive til noget godt, fordi folk ofte tænker på, at det er noget, de skal bruge enten ved at skrive videre med en rapport om det eller til eksamen eller sådan nogle ting, så man har mange tanker på, at det skal være brugbart, det man laver, jeg tror i 1.g bruger man gruppearbejdet lige så meget til at høre de andres meninger om det og få dannet en mening om det selv end at høre nogle forskellige, hvis man diskuterer historie, så at høre nogle, der synes

om det, og hvad de ellers får ud af det, så man får dannet sin egen mening om det. Det ændrer sig fra at være... jeg tror det er mere konstruktivt nu end i 1.g. (A4)

Gruppearbejdet har i løbet af uddannelsen fået mere og mere en funktion som en organisering af vidensdeling. Gruppen fungerer fra i 1.g at være som et sparringsfællesskab, et praksisfællesskab, hvor eleven kan afprøve sine ideer for derigennem at få dannet sine egne meninger til i 3.g at fungere som et praksisfællesskab som har til formål at være produktivt, så eleverne har noget, der kan bruges som noter til eksamen eller en skriftlig opgave.(A4). Man kan kalde de to praksisfællesskaber for henholdsvis et sparringfællesskab og et arbejdsfællesskab. Relationsperspektivet og meningsperspektivet kan siges at være sammenfaldende i citatet, idet arbejdsfællesskabets produktion af fælles viden kan siges at være meningsorienteret.

Det er min antagelse, som jeg vil undersøge i afhandlingens næste afsnit, at gruppearbejdet fungerer som en kontekst for elevers arbejde med lærebøger i lektiarbejdet. De processer og produkter, som gruppearbejdet er underlagt, har betydning for den måde, elever arbejder med lærebøger. Hvis gruppearbejdet fungerer som en arbejdsfællesskab med det formål at producere meningsfuld – i betydning relevant – viden, betyder det, at eleverne alt andet lige vil være meningsorienterede i deres arbejde med lærebogen. Elever vil være ansvarlige over for arbejdet i gruppen, hvilket bl.a. betyder, at de i høj grad vil prioritere det lektiarbejde de udfører til gruppearbejdet.

I min survey-undersøgelse svarede et overvejende flertal af eleverne (ca. 90 %), at de prioriterede lektielæsningen til gruppearbejdet frem for lektielæsningen til klasseundervisningen. Alle elever angav, at grunden til prioriteringen var, at de følte et større ansvar overfor gruppemedlemmerne end over for klassekammeraterne. (G12). Ansvarsfølelsen kan ses i det næste udsagn.

A Jeg vil sige, at de opgaver, man virkelig giver sig tid til at sidde og fordybe sig i, give noget et sted, og tænker det her er virkelig godt, det er bl.a. de der gruppeting der, jeg føler, at du har et ansvar overfor de andre,[...] så det ikke er din del, der trækker det ned. (A4)

Eleven udtrykker, at karakteren betyder mere, når arbejdet er organiseret i en gruppe. Kriteriet for prioriteringen af lektielæsningen til gruppearbejdet er, at eleven ikke vil have, at den individuelle præstation skal trække den fælles karakter ned på bedømmelsen af gruppen. Eleven nedprioriterer det arbejde, som er mere målrettet mod egenpræstationer. Som vi skal se i næste afsnit, er det vigtigt at pointere, at eleverne har forskellige positioner i arbejdet. Men på trods af forskellige positioner er ansvaret generelt højt prioriteret.

Ansvaret i et gruppearbejde er også en del af begrundelsen for engagementet (A9).

A: Man får et ansvar, den gruppe jeg er i, vi er fire mand, man ligesom får et ansvar for alle de kedelige opgaver, de skal også laves, for at man får en belønning for at, ikke belønning, men det der er godt, at man kan gå hen og lave lidt af det, alle tager del i det. (A9)

Men kravene fra gruppen er også de sværeste at honorere på grund af det større ansvar og loyalitet overfor gruppemedlemmerne (A1), hvilket kan ses i sammenhæng med, at den fælles opgave bliver opprioriteret og de personlige forhold bliver nedprioriteret. (A4). Kravene skaber en ”tvang” og en forhøjet ”arbejdsmoral”. (M28).

M: Det eneste problem med klasseundervisning i forhold til gruppearbejde, som jeg kan se, er hvis man ikke har læst på teksten, hvis man sidder i en gruppe bliver man tvunget til over for gruppen, at man får læst det her, og man bliver tvunget til, at man sætter sig ind i det, og hvis man skal fremlægge, så er man tvunget til at lave det, så lærer man noget, så lærer man noget af forløbet lige meget hvad, så kan man ikke slippe uden om. Men derimod hvis man sidder i klassen, så kan man jo godt snige sig udenom ved nåh ja, jeg har ikke fået læst det i dag, ok, jeg sidder lige og tegner eller et eller andet. Så jeg vil sige, gruppearbejdet det er ikke at foretrække, fordi der skal man arbejde langt mere og, kan man sige, hvis vi sidder i klassen kan vi, man altså hvis man ikke har læst det, kan man hurtigt tage sin lærebog frem og så se, ok, nu er vi i gang med det her spørgsmål og så kommer vi til det her spørgsmål om lidt, og så kan jeg hurtigt få læst det indtil vi når til det. (M28).

”Tvungen” består i, at man ikke kan ”slippe uden om” – ikke anvende de overfladestrategier, som kan benyttes i klasseundervisningen. I denne ”tvang” ligger analytisk set et dilemma, som består i, at på den ene side er gruppearbejdet mere igangsættende for en meningsorienteret vidensform, og på den anden side kræver arbejdsformen, at eleverne bruger mere tid og kræfter til forberedelsen. Et dilemma mellem et ønske om at styrke læringen, uden samtidig at skulle anvende så meget tid på læringsprocessen. Et dilemma mellem dybdestrategier og tid. Et andet aspekt ved ”tvungen” er også, at det er ydmygende at være i gruppe, hvis ikke man selv er forberedt og de andre er. (N2).

I forbindelse med aktivitetsområdet er der et udviklingsaspekt. I 1.g var der meget forberedelse til gruppearbejdet. I 3.g er der mindre. Begrundelsen er, at man kender hinandens forberedelsesniveau bedre i 3.g (og derfor kan være mere afslappet) (N2)

Refleksionsperspektivet

Refleksionsperspektivet ses i udsagn, hvor eleven lægger vægt på, at der i gruppearbejdet sker en læring. Følgende citat udtrykker perspektivet.

Si: [...] når man sidder i situationer, i den ideelle gruppe i en arbejdssituation, hvor man selv kan indse noget, at man sammen kan, at der er noget fra den anden, som trækker en til at komme til en eller anden fantastisk konklusion. (S16)

I udsagnet ses, at i det ideelle gruppearbejde opdager eleven, at den fælles indsigt i emnet bliver større.

Læringen foregår i en proces, hvor eleven bliver udfordret af en eller flere gruppemedlemmer(S16).

G: Jeg syntes, at det er meget godt at arbejde i grupper, for man får, man lærer noget af hinanden, det syntes jeg virkelig er en god ting, fordi det er også der, man lærer noget, fordi så er der nogle, der ved, hvad man skal i det fag, og så kan man lære af det, og det gør man også nu. Det er godt, man er fælles om det, for på den måde får man også et større blik udover grundbøgerne. (G1)

Eleven udtrykker, at der er et stort læringspotentiale i gruppearbejdet, idet man kan lære af hinanden, og at vidensformen ikke udelukkende er reproduktionsorienteret. Eleven udtrykker hermed en positiv oplevelse af gruppearbejdet som kontekst for vidensdeling og for udvikling af en meningsorienteret vidensform. Vidensdelingen foregår ved, at flere ser på samme tekst (S13).

Og ved at flere elever ser på den samme tekst, kan de inddrage deres viden fra andre og forskellige fag til at belyse emnet i det pågældende gruppearbejde i det pågældende fag (M23).

Inklusion som kontekst

Flere elevers udsagn drejer sig om inklusion. Inklusionsorienterede udsagn lægger vægt på betydningen af at være ”med” og ”en del af”.

A: Jamen, det komme til at betyde noget for karakteren, om jeg er aktiv eller ikke aktiv i timerne. For mig har det en betydning sådan på papiret, men det gør også timerne langt sjovere at være en del af, hvis du er en del af timerne, simpelthen er en del af diskussionerne og er med på det, der foregår på tavlen, så tror jeg, det går meget hurtigere i timerne, hvorimod hvis du skal holde dig passiv så sidder du bare og lytter hele tiden, og du kan ikke rigtig følge med i det, der foregår og sådan noget. Jeg tror, det er langt bedre, at man selv er en del af aktiviteten af det, der foregår.

Inklusion, deltagelse og involvering hænger ifølge citatet sammen med flere elementer: bedømmelsen fra læreren, intensiteten i undervisningen og læringsforståelse. Desuden giver aktivhandlinger erfaringer med at være med, og aktiviteten giver øget interesse, som styrker forberedelsen og så igen deltagelsen. (G10). Eleven fortsætter i interviewet med et udsagn om sammenhængene imellem aspekterne i inklusionsperspektivet.

A: Man har god samvittighed, og man føler, at man har givet noget til den time der, som har været brugbart, hvis læreren har godkendt det, man siger.

I udsagnet er inklusionen samtidig et spørgsmål om, at eleven bidrager til det fælles med konstruktiv viden, under betingelse af lærerens godkendelse. Læreren er garanten for elevens viden(sdeling), og stilladserer med andre ord elevaktiviteten. I den forstand kan man sige, at læreren måske styrer indirekte. I det følgende udsagn uddyber eleven lærerens rolle.

A: Ligesom at fortælle læreren, at vise læreren, at det kan man egentlig godt, give ham mulighederne for at bedømme en, endda give sig selv mulighederne for at bedømme sig selv i forhold til, hvad du føler. Hvis man føler, at man er godt med i faget og så finder ud af, at selv om du har læst op til det der, så er du egentlig ikke særlig godt med i det, og sådan nogle ting. Jeg tror, at det med at være aktiv er ret vigtigt. (A24)

Udsagnet facetterer begrundelsen yderligere ved at pege på, at lærerens bedømmelse kan ses som en mulighed for at give elever en mulighed for en øget metakognition. For elevaktiviteten giver mulighedsbetingelser for læreren til at kunne bedømme eleven, og giver mulighedsbetingelser for eleven til at kunne bedømme sig selv. Aktiviteten kan dermed være et grundlag for elevers metarefleksioner over faglige og personlig kompetencer. Lærerens stilladsering kan få betydning for elevens oplevelse af identitetsspørgsmålet Hvad er jeg god til? Man kan anvende termen 'sитуeret identitet' for elevens forståelse af sin kunnen og viden om kvalifikationer og kompetencer i et fag i bestemte situationer. Dermed kan man sige, at inklusionens mangefacetterede aspekter i sidste ende giver mulighedsbetingelser for et identitetsarbejde.

Tilsvarende kan følgende udsagn tolkes:

M: Det gør jo også det, at man får meget mere selvtillid omkring faget, man får meget mere, man har nemmere ved at fremlægge et eller andet, som man har fra et bestemt fag, fordi man inden i sig selv tænker "det der fag der er jeg god til, og det der har jeg bare styr på, så derfor kan jeg bare plapre løs på, fordi jeg ved, at det er rigtigt". Eller sådan mere eller mindre, det er sådan man tænker i forhold til et fag, som man ved knap så meget om, der kan det godt være, at man er sådan lidt tilbageholdende og tænker "ah, det, jeg vil måske gerne sige noget om det her emne, men jeg har ikke helt styr på, om det jeg siger, det er korrekt", så det er måske bedre, at man holder sin mund og lader andre sige noget. (M8)

Elevens selvoplevelse af at være dygtig danner mulighedsbetingelser for at være aktiv, mens den modsatte oplevelse reducerer elevens aktivitet. Der er sammenhæng mellem bedømmelsen, den situerede identitet og aktiviteten. Eleven udtrykker, at med en større bevidsthed om sin situerede identitet øges aktiviteten.

Yderligere et udsagn er inklusionsorienteret.

A: Jeg tror, hvis der er nogen, der er engageret og får en gruppe med på at være engageret, så tror jeg, at folk synes, hele klassen bliver mere engageret. Man vil gerne være med i det, der foregår, og hvis det er noget, som ens kammerater er engagerede i, så vil man gerne selv være engageret i det også. (A6)

Eleven begrunder det øgede engagement med ønsket om at være med i det, der foregår. Resultatet bliver, at enkelte elevers engagement påvirker andre elevers ønske om at være inkluderede. Eller sagt på en anden måde, de ønsker de at være fuldgyldige medlemmer af praksisfællesskabet og ikke at være periferere, i dette fællesskab.

Inklusionsperspektivet omfatter også det, eleven kan yde i klasseundervisningen. I det ene udsagn er fokus på, at engagementet øges, når informanten "giver noget brugbart" til undervisningen. (A3).

A: Ja, hvis du kan give noget, som er brugbart, så tror jeg, du bliver endnu mere engageret. (A3)

Her har inklusionen sammenhæng med det, der ydes i undervisningen, er "brugbart" for andre, hvilket fremmer aktiviteten. Brugbart er, som jeg tidligere har beskrevet, et

udtryk for mening. Når eleven kan dele viden med klassen, virker klasseundervisningen meningsfuld, og man kan formode, at denne meningsfuldhed bliver en kontekst for elevens arbejde med lærebogen, i undervisningen og som lektiearbejde.

Inklusionsperspektivet er blevet analyseret generelt, men formentlig tillægger ikke alle elever inklusion samme betydning. Vi kan se vægtningen af inklusion som drivkraft ud fra, hvilken position eleven indtager. Formentlig betyder inklusion mere for den socialitetsorienterede og den emotionelt orienterede position, end det gør for de to andre positioner. Den resultatorienterede position vil derimod tillægge muligheden for at kunne markere sig i timerne en større vægt, og den kundskabsorienterede position vil tillægge muligheden for at få en større viden igennem bl.a. dialog en større vægt.

Opsummerende er inklusion en vigtig drivkraft i elevens oplevelse af at være aktiv i undervisningen, og muligheden for inklusion øger disse elevs aktivitet i arbejdet med lærebøger, i undervisningen og lektiearbejdet.

Vi skal i det følgende undersøge, hvordan inklusionen i klasseundervisningen kan finde sted ved hjælp af dialogen.

Aktivitet over tid

I det næste tilfælde skal vi undersøge, hvordan elever kan opleve aktivitet over tid. Et udsagn beskriver udviklingen af selvstændighed.

Si: Det er også en eller anden form for selvstændighed i at kunne se, hvad kan jeg, hvad er jeg blevet bedre til. Det er selvfølgelig med baggrund i, at man har gjort det mange gange, at man kan forudsige, hvor fokus bliver lagt og også ved at have de samme lærere, de har en eller anden speciel arbejdsmetode, som de vil give videre, har nogle specielle ting, som de synes er vigtige, og det aflæser man på et eller andet tidspunkt, så bliver man selv fokuseret på at tilfredsstille den pågældende lærer. (S2)

Eleven beskriver en udvikling mod større selvstændighed og begrundet det med at have fået erfaring og rutiner i skolearbejdet. Således kan fokus i faget forudsiges, aflæsningen af lærerens arbejdsmetoder er blevet udviklet med henblik på at kunne tilfredsstille lærerens forventninger. (S2). I den forstand udtrykker eleven, at institutionaliseringen af arbejdsmetoder bliver en form for selvstændighed, idet forudsigelserne ikke begrænser men tværtimod øger selvstændigheden. Jeg tolker dette udsagn som en opfattelse af, at forudsigelserne giver eleven mulighedsbetingelser til at have flere valgmuligheder end tidligere, hvor eleven ikke havde de samme erfaringer. Eleven kan bedre forudsige relevansen, brugbarheden og nødvendigheden af sit arbejde og dermed vælge hvor stor energi, der skal lægges i arbejdet – mulighedsrummet bliver udvidet. Resultatet af mulighedsrummets udvidelse og større valgfrihed kan blive en forøgelse af aktiviteten eller en mindskning af aktiviteten.

Først ser vi på, når aktiviteten øges over tid.

G: Jeg tror, det vil være nemmere at være mere aktiv i begge dele nu, simpelthen fordi man er mere sikker i fagene. Man ved bare, man kender lærerens måde at arbejde på, for eksempelvis man ved, hvad han vil spørge efter. Selvfølgelig gør det også en forskel, at man føler sig tryk i det forum, man er i. Men bare det der med, at man ligesom er vant til de forskellige ting, det gør det helt sikkert nemmere. (G9/10)

Eleven giver udtryk for en tilpasningsproces, hvor institutionens vaner, rutiner og forudsigelighed resulterer i større tryghed både i relationen til lærernes krav og arbejdsformerne og kammeraters omgangsformer. Institutionaliseringsprocessen resulterer for eleven i større mulighedsbetingelser for aktivitet i undervisningen.

5.8.3 Opsamling

Jeg har i afsnittet undersøgt aspekter i elevers oplevelse af arbejdsformer som kontekster for deres arbejde med lærebogen i undervisningen og som lektie. Konteksterne har været klasseundervisningen og gruppearbejde. I klasseundervisningens forskellige former har jeg især undersøgt aktivitet som kontekst. Spørgsmålet i undersøgelsen har været: Hvad begrænser elevers aktivitet og hvad fremmer elevers aktivitet i arbejdsformerne? Forudsætningen for at stille dette spørgsmål er en antagelse af, at det der begrænser elevers aktivitet i undervisningen, betyder noget for elevers lektiearbejde og det, der fremmer elevers aktivitet, også fremmer elevers lektiearbejde. Så når eksempelvis dialogen i undervisningen fremmer aktiviteten, vil elevers lektiearbejde blive fremmet. Forudsætningen er også, at når elevers aktivitet fremmes, bliver deres vidensform mere orienteret mod mening og anvendelse af dybdestrategier i lektiearbejdet.

I følgende tabel har jeg samlet de væsentligste pointer.

Figur 27 Sammenhæng mellem vidensform og arbejdsformer

| Kontekst/ Vidensform | Reproduktions- orienteret | Elevers oplevelse | Menings- orienteret | Elevers oplevelse |
|---|--|---|---|---|
| Klasse – formidling | Monologisk dialog | Undervisningen er ikke relevant, grundet manglende muligheder for aktivitet | Svære tekster gennemgås af læreren. Lærerens stilladsering | Giver tryghed og effektivitet i arbejdet med lærebogen |
| Klasse – dialog | Monologisk dialog. Lukkede spørgsmål. ”Tomgangssnak” | Elevers skal gætte rigtige svar. Procedure-engagement. Instrumentel arbejdsform med lærebog. Overfladestrategier anvendes. | Flerstemmig dialog. Autentiske spørgsmål. Lærerens optag. | Inklusion. Substantielt engagement. Svar er værdifulde. Flerstemmig tekstlæsning. Lektiearbejde relevant. |
| Gruppe – menings- perspektiv | Proces er ikke i overensstemmelse med produkt | Gruppearbejdets relevans og nødvendighed er ikke tydelig. Overfladestrategier anvendes. | Høj elevstyring. Organisatoriske og tidsmæssige rammer. Proces er i overensstemmelse med produkt. | Effektivt og intensivt. Substantielt engagement. Relevans og nødvendighed. |
| Gruppe – relations- perspektiv | Uens orientering i vidensformer blandt gruppe-medlemmer. | Gruppearbejde som useriøst og ineffektivt. | Sparrings- og arbejdsfællesskab. | Stort ansvar. |
| Gruppe – refleksions- perspektiv. | Kendt mål og midler. | Tryghed. ”Kaosfeltet” udforskes ikke. Manglende selvstændighed | Vidensdeling. | Stor læring. Transfer af viden. |

I følgende sammenfatning vil jeg diskutere de ideelle arbejdsformer, som jeg indledningsvist beskrev, ud fra min undersøgelse af, hvilke aktivitetsformer, der begrænser og hvilke, der fremmer elevers aktivitet.

I den formidlingsorienterede klasseundervisning er der en høj lærestyring. I min analyse fandt jeg, at den afgørende forskel på, om arbejdsformen begrænser eller øger elevens aktivitet og engagement er – foruden et spørgsmål om lærerens pædagogiske og faglige kvalifikationer – et afhængig af om arbejdsformen bliver anvendt til at gennemgå svært stof. I sådanne tilfælde giver lærerens stilladsering af stoffet eleverne en oplevelse af arbejdsformen som relevant, brugbar og nødvendig, idet arbejdsformen giver tryghed og overblik. Modsætningen hertil er, når arbejdsformen begrænser elevernes mulighedsbetingelser for at være aktive, hvilket resulterer i, at de oplever undervisningen som irrelevant. I den stimulerende anvendelse af arbejdsformen vil elevens vidensform være præget af meningsorientering, mens vidensformen i den ikke-stimulerende anvendelse vil være præget af reproduktionsorientering med anvendelse af overfladestrategier til følge. Pointen er, at det er ”meningens” tydeliggørelse, der er kriteriet for orienteringen i vidensform.

I den dialogorienterede klasseundervisning er det karakteristisk, at der ideelt set er en høj elevstyring, og at læreren organiserer og strukturerer undervisningen. Arbejdsformens dialogform er flerstemmig. I min analyse fandt jeg, at de spørgsmålsformer og den italesættelse af dialogen læreren benytter, er en afgørende forskel på, om arbejdsformen begrænser eller øger elevens aktivitet og engagement. Hvis spørgsmålene var præget af at være lukkede og kræve ”rigtige” svar, begrænsede det elevernes aktivitet, og hvis spørgsmålene var åbne, og læreren optog elevernes svar og anvendte dem i dialogen, øgedes elevernes aktivitet. Elever blev med den øgede aktivitet i højere grad præget af en meningsorienteret vidensform, end hvis dialogen begrænsede elevens aktivitet. Helt afgørende for dialogen og spørgsmålsformen er, om eleverne oplever, at deres aktivitet virker inkluderende, at de føler, at de ”deltager” og ”er med”. Ved en oplevelse af inklusion anvender elever i højere grad dybdestrategier i undervisningen, mens de i højere grad anvender overfladestrategier, når de oplever en eksklusion. Dialogen skal ses som en kontekst for elevens arbejde med lærebogen, og ved den inkluderende dialog bliver lærebogen foruden at blive anvendt som et primært artefakt også anvendt som et sekundært.

I analysen af gruppearbejdet skelnede jeg ikke mellem den opgaveorienterede eller projektorienterede arbejdsform. Derimod skelnede jeg mellem tre perspektiver på gruppearbejdet: Det meningsorienterede perspektiv, det relationsorienterede perspektiv og det refleksionsorienterede perspektiv. Den afgørende faktor i meningsperspektivet er, hvorvidt der er overensstemmelse mellem proces og produkt. Hvis det er tilfældet, oplever elever, at gruppearbejdet er relevant og brugbart, i modsat fald oplever de, at gruppearbejdet er irrelevant. Den afgørende faktor i relationsperspektivet er, hvorvidt eleverne i gruppearbejdet har en ensartet orientering i vidensformen. Hvis det ikke er tilfældet, oplever elever gruppearbejdet som useriøst og ineffektivt. Når arbejdsformen øger elevens aktivitet, vil resultatet være, at de oplever et stort ansvar over for processer og produkt, og de bruger gruppearbejdet som en kontekst for sparring og arbejdsfællesskab. I det tredje perspektiv på gruppearbejdet, refleksionsperspektivet, er den afgørende faktor, hvorvidt eleverne kan udstå kaos eller søger trygheden gennem kendte mål og midler. I tilfælde af, at elever kan udstå kaos, er der større chance for, at de vil anvende gruppearbejdet som

kontekst for vidensdeling, mens de kendte mål og de kendte midler vil resultere i manglende selvstændighed og dermed høj lærefæhængighed.

Set i relation til elevers anvendelse af lærebogen vil deres øgede aktivitet i arbejdsformerne resultere i en højere grad af, at deres vidensform bliver meningsorienteret med anvendelse af dybdestrategier i arbejdet med lærebogen, i undervisningen og i lektiearbejdet. Antagelsen er, at arbejdsformerne ses som en kontekst for arbejdet med lærebogen, og når aktiviteten i undervisningen er høj, vil eleverne forudsætte, at undervisningen vil kræve et højt aktivitetsniveau, og de vil arbejde med lærebogen for at imødekomme sådanne krav. Denne antagelse vil være den røde tråd i afhandlingens næste afsnit.

5.8.4 Forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden

Det andet problemfelt i undersøgelsen af elevernes lektielæsning er hvilke forandringer, der er i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden.

Ideelt set kan det antages, at elevernes lektiearbejde over tid bliver mere og mere meningsorienteret, og at eleverne anlægger en dybdestrategi, der kan udvikle denne form for viden. Tilsvarende skulle en reproducerende orienteret vidensform og dermed anvendelsen af overfladestrategier aftage.

International forskning har beskæftiget sig med denne problemstilling (her fra Grepperud 2007:107) og er kommet frem til forskellige resultater. Et resultat er, at læringsorienteringen holder sig forholdsvis stabil over tid. Et andet resultat er derimod, at der i samme studentergruppe er en nedgang af meningsorienteringen over tid, og at der er en tilsvarende større reproducerende orientering. Tendensen forklares bl.a. ved, at eleverne møder større pres og har en større arbejdsmængde desto længere frem de kommer i studierne, og at dette tvinger overfladestrategier frem. Den oplevede arbejdsmængde fremføres således som en af de variabler, som indvirker på læringsorienteringen. Voksne studenter udvikler overlevelsestrategier ved at omgå de krav, institutionen sætter, og de tilpasser sig institutionen og målretter deres indsats mod eksamen på trods af ønsket om at fordybe sig.

Jeg vil i den følgende analyse tage afsæt i denne diskussion og undersøge variabler, der kan have betydning for udvikling af elevernes orientering i vidensform, og undersøge i hvilket omfang eleverne over tid ændrer læringsorientering⁵⁸. Jeg vil anlægge to

58 Empirien, som danner grundlag for analysen, er interviews med fem elever. Eleverne havde i 1.g skrevet skoledagbog om lektier i en måned i efteråret 2003, og jeg interviewede dem i 3.g i foråret 2006, altså 2½ år efter de havde skrevet dagbogen. Da eleverne i sin tid også havde udfyldt et spørgeskema med 42 spørgsmål, havde jeg alt i alt et godt kendskab til, hvordan de i 1.g oplevede lektiearbejdet og den kontekstuelle sammenhæng, det indgik i, hvorfor jeg i interviewene kunne henvise til deres udtryk i den tidligere empiri. Dermed kan man sige, at der er tale om en langtidsundersøgelse af elevernes processer. Jeg vil i sagens natur på grund af empiriens karakter kun kunne sige noget om, hvordan eleverne har oplevet udviklingen og ikke, hvordan udviklingen har været i handlinger.

perspektiver på udviklingsprocessen i henholdsvis orienterings- og strategiformer. Det ene perspektiv er, at der sker en tilpasning til institutionen, en institutionalisering af arbejdsprocesserne, idet de studerende oparbejder vaner, rutiner og kan forudsige, hvordan der skal arbejdes med et givent stof, hvorved de laver det, der er nødvendigt for at imødekomme kravene fra institutionen. Det andet perspektiv er, som refereres hos Grepperud, at de studerende udvikler en autonomi i forhold til de krav og forventninger institutionen har til de studerendes arbejde.

Jeg vil opdele analysen i tre underafsnit:

1. Mening/relevans
2. Forudsigelse af konsekvenser
3. Forudsigelse af krav.

Mening/relevans som variabel

I første underafsnit vil jeg undersøge termen mening.

I flere udsagn (fra G) er opfattelsen, at meningen og relevansen med skolevirksomheden er øget.

G: Jeg synes, ja, at tingene er begyndt at give mere mening. Men det er måske også fordi, man har lært faget at kende, og så ved man ligesom, hvad tingene skal bruges til. Men sådan tænker jeg egentlig ikke over det.

G: Jeg føler ikke, at det er særlig relevant, jeg har bare lært, at hvis du skal have en god karakter i dansk, så skal du vide det her, selvom jeg overhovedet ikke synes, det er relevant. Jeg synes personligt ikke, at dansk er et relevant fag, i hvert fald ikke for mig, så synes jeg, det burde være et valgfag, men så har jeg ligesom fundet ud af, at hvis du skal have en ordentlig karakter, så er det relevant for dig alligevel. Det er sådan noget, der har ændret sig.

G: Måske lige når man kom ind i 1.g. Jeg ved ikke, om man kan sige, at det var ens alder, eller hvad det var, så var det ret kedeligt at blive sat ind i sådan nogle kedelige bøger, det gav ikke ret meget mening, der var ikke ret meget mening i at sidde og lære dansk eller biologi eller det ene og det andet. Men man har vænnet sig til gymnasiet, man er blevet kørt ind i det, og ikke fordi det giver mere mening overhovedet, men bare at man har vænnet sig til, at det er et behov, som jeg får opfyldt her på gymnasiet på den måde i hvert fald. (G12/13/14/15/16)

Tilsyneladende modsiger eleven sig selv i det tre citater. I det første siger hun, at ”tingene” er begyndt at give mere mening, mens hun i det sidste citat siger, at gymnasiet ikke giver mere mening. Årsagen til modsigelsen er, at termen mening betyder noget forskelligt. I det første citat betyder mening, at fagenes begreber og emner kan ses i en diskursiv sammenhæng, mens mening i sidste citat betyder relevans og nødvendighed i et personligt perspektiv. I denne forståelse af menings betydning vil udviklingen kunne beskrives som, at eleven først i skoleforløbet ikke oplevede fagenes diskursive sammenhæng til i slutningen af skoleforløbet at kunne

forstå den faglige sammenhæng, men at fagene og deres indhold ikke er særlig relevante og nødvendige for hende i hverdagen og i hendes fremtidige liv.

Den første pointe jeg vil udlede er, at eleven har oplevet en tilvænning til den skolske arbejdsform, som bl.a. indebærer, at eleverne skal anvende *bøger* til at sætte sig ind i et stof. Formålet med anvendelsen af bøgerne er at opnå en bestemt karakter, hvilket gør arbejdet relevant og nødvendigt. Elevens subjektive orientering er mindsket. Elevens refleksion over egen læring og udvikling har tilsyneladende ikke fokus på den personlige udvikling, men målet er at opnå en bestemt bedømmelse. Som sådan kan analysen af udsagnet indikere, at eleven har udviklet strategier på baggrund af erfaringer med, at lærebogens eksternaliserede viden, skolens rutiner og fagenes centrale begreber er relevante for at opnå bedre karakterer.

Altså kan man formode, at elevens vidensform over tid har ændret sig mod at være overvejende reproduktionsorienteret, hvor strategien er baseret på at tilgodese ydre, institutionelle, krav. Men på den anden side, med det øgede fokus på at lære skolens rutiner og fagenes kernebegreber er elevens engagement i læringsaktiviteten blevet større, og har gjort læringsaktiviteten mere spændende.

Processen har resulteret i, at elever oplever en øget mening i at beskæftige sig med skolen og med fagene. I flere udsagn (S4, N1, G1, M2, A2) udtrykkes således en oplevelse af, at det er blevet lettere at forberede sig. Begrundelserne er kædet sammen med to aspekter. I det ene aspekt hænger den øgede lethed sammen med en større erfaring med konsekvenserne af manglende forberedelse samt udvikling af strategier. I det andet aspekt hænger den øgede lethed sammen med en læsestrategi og en faglig forståelse.

Fagene har forskellig relevans for eleverne. Nogle fag er mere relevante end andre. Som en elev udtrykker det: "[...] generelt læser jeg det ikke, fordi jeg ikke føler, at det er relevant for mig, hvor der så er andre, der siger, det læser de. Så til gengæld er der tidsperioder i dansk, som de ikke gider læse, for det har de styr på, men som jeg bliver nødt til at læse, for det kender jeg ikke noget til". (G18)

Begrundelsen for om et fag er relevant er, om det er nødvendigt. Nødvendigheden konstitueres af to forhold: Elevens kvalifikationer og lærerens organisering af lektiearbejdet. I den citerede situation gennemgås stoffet først, og efterfølgende laver eleverne lektier. Elever lærer over tid deres individuelle styrker og svagheder i fagene og mellem fagene at kende, og de bliver bedre i stand til at prioritere i lektielæsningen mellem det, de har brug for at læse og det, der er unødvendigt at læse. Institutionaliseringsprocessen har på den ene side reduceret personorienteringen i lektiearbejdet og på den anden side skabt en større frihed til at vælge og prioritere indsatsen.

Forudsigelse af konsekvenser som variabel

Institutionaliseringsprocessen af lektiearbejdet er båret frem af erfaringer og dermed forudsigelse af konsekvenser. I det første aspekt begrundes den øgede lethed med, at eleverne har erfaringer med konsekvenser af lektiearbejdet og udvikling af strategier.

G: Det er meget mere afslappet nu. I 1.g var det sådan meget, jeg ved ikke, om det er forskelligt, hvad man kommer fra, jeg havde lige været et år i USA, hvor jeg stort set ikke havde lavet noget. Og så var det meget med "nu skulle jeg i gymnasiet og aj, jeg skulle have lavet mine lektier", og det var ih, jeg gik hjem og fik læst det med det samme. Nu er det sådan, at man kan bare lige, man har bedre overblik over, hvad man skal bruge tingene til, så det er nemmere. (G2)

Si: [...] man bliver meget mere doven. Jeg ville ønske, at ens aktivitetsniveau steg fra 1. til 3.g, men jeg er af den overbevisning, eller jeg har det selv sådan, og jeg tror, at alle andre har det sådan, at det går den anden vej, hvor jeg startede i 1.g med en iver, så det var helt vanvittigt, og jeg gik der, og jeg gik ikke til en time uden at jeg havde lavet mine lektier. Og nu er det sådan, at det har ændret sig. (S6)

Igen ser vi, hvordan institutionaliseringen af lektiearbejdet reducerer energianvendelsen. Reduktionen af energianvendelse i lektiearbejdet er, som det kan ses i udsagnet, opnået som et resultat af at reducere forventninger og samtidig opnå erfaringer med et større overblik over, hvad forberedelsen skal bruges til i en undervisningssammenhæng. (G2). Forudsigeligheden gælder konsekvenser af manglende lektiearbejde, og hvad lektiearbejdet skulle anvendes til. I uddannelsesforløbet har elever opnået en større indsigt i konsekvenser og anvendelse, og disse erfaringer har resulteret i strategier, som har sparet energi. Strategierne er at *prioritere* anvendelse af energi i arbejdet med lektier i forskellige fag og i arbejdet med lærebøger. Prioriteringen bygger på elevers erfaringer med rutiner og vaner, og denne forudsigelighed reducerer frygten for konsekvenserne. Resultatet bliver, at elever føler sig mere afslappede, og kravene ikke opleves som et pres. Der er med andre ord sket en institutionalisering af lektiearbejdet, og man kan beskrive udviklingen som en bevægelse fra at være idealist til at være realist.

Konsekvenser af forudsigelsen uddybes i følgende citat

G: Jeg tror faktisk, at vi har haft meget, op igennem 2.g, havde vi meget diskussion med lærerne om det der med at få lavet alle sine lektier, for i 2.g havde vi specielt mange lektier, hvor vi også snakkede meget om, at det var dejligt, hvis man vidste, hvad man skulle bruge det til, hvis vi vidste, om vi skulle lave en lille test om det, om vi skulle lave gruppearbejde, eller hvordan vi skulle gøre det. Og jeg tror også, at jeg helt klart er blevet bedre til i løbet af de år her, til at kunne vælge hvad der er vigtigt lige at læse helt grundigt, eller hvad der er mindre vigtigt, og hvad jeg sådan lige selv kan tænke mig til. Og det tror jeg generelt, at man bliver bedre til at vælge, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er vigtigt. Og jeg tror også, at jeg nogle gange bare, nogle lektier, som man også bare vælger fra helt automatisk, fordi de er mindre nødvendige, de er mindre relevante, eller hvad man skal sige. (G10/11)

Prioriteringen mellem "nødvendige" lektier og "unødvendige" er udtrykt som et spørgsmål om en lekties større eller mindre "relevans", og prioriteringen er ofte automatisk; prioriteringen foregår ikke altid som bevidste valg. (G11)

I yderligere et udsagn er der beskrivelse af, at følelsen af, at lektien er let er opnået som resultat af erfaringer med konsekvenser af en manglende forberedelse. Intervieweren spørger om, hvilken forskel der er mellem at læse lektier i 1.g og i 3.g

A: Jeg vil sige, at det lyder måske dårligt, men jeg sagde før, at man gerne ville gøre meget for det sociale eller sådan nogle ting. Men det var sådan i 1.g, at man havde svært ved at nedprioritere nogle af lektierne, for man tænkte sådan hele tiden, man kendte ikke konsekvenserne af ikke at læse lektien.

A: Her i 3.g så, der har man sådan nogle, jeg ved ikke, om man har nogle ideer, men man har nogle forestillinger om, at hvis du ikke lige får læst op i det fag, så har det ikke den store betydning for dig, så kan du altid hente det igen enten i timen eller i de efterfølgende timer, hvor du sådan får forklaret af kammeraterne i gruppen eller klasseundervisningen, hvor du så bare må være mere tilbageholdende eller passiv i timen. Hvor man i 1.g var i tvivl, om det hævned sig til sidst, at du ikke havde fået læst op, at du simpelthen ikke kunne følge med, der tror jeg, at man nu mere har fået en idé om, hvad du kan tillade dig, og hvad du ikke kan tillade dig. (A2/3)

Eleven kendte i 1.g ikke konsekvenserne af manglende forberedelse. I 1.g troede han, at manglende forberedelse ville hævne sig ved, at han ikke kunne følge med i undervisningen, hvor han i dag er klar over, at han godt kan følge med på trods af manglende forberedelse. Senere fandt han ud af, at det ikke var vanskeligt at læse op på lektier eller indhente det forsømte, for eksempel ved at forberede sig i løbet af skoledagen, eventuelt i frikvartererne. (A2/3)

Forudsigelse af krav som variabel

Forudsigelsen af konsekvenser hænger nøje sammen med elevens forudsigelse af krav.

Si: Det er også en eller anden form for selvstændighed i at kunne se, hvad kan jeg, hvad er jeg blevet bedre til. Det er selvfølgelig på baggrund af, at man har gjort det mange gange, at man kan forudsige, hvor fokus bliver lagt og også ved at have de samme lærere, de har en eller anden speciel arbejdsmetode, som de vil give videre, har nogle specielle ting, som de synes er vigtige, og det aflæser man på et eller andet tidspunkt, så bliver man selv fokuseret for at tilfredsstille den pågældende lærer.

I udsagnet om forventningsforholdet er eleven blevet bedre til at aflæse, hvilke forventninger læreren har i undervisningen, og eleven har erfaringer med, hvordan hun bedre kan imødekomme lærerens forventninger i forberedelsen.

I et andet udsagn beskrives processen tilsvarende, om at det er lettere i kraft af en øget bevidsthed at prioritere sin tid.

G: Ja, jeg er blevet bedre, hvad skal man sige, jeg har lært at tænke mere på mig selv, hvad jeg egentlig synes, det gider jeg ikke at bruge tid på, så lader jeg være med det. (G1)

Eleven er blevet bedre til det, man kan kalde en selvregulerende adfærd. Eleven begrunder processen med en øget opmærksomhed på at prioritere sin energi under

hensyntagen til selvbeskyttelse. Man kan måske sige, at eleven udtrykker at have erhvervet metakognitive aspekter i sin udvikling, idet hun oplever, at hun er blevet bedre i stand til at tænke over de tanker, hun har i forbindelse med lektiearbejdet.

I et udsagn beskriver en elev sin udvikling fra tidligere at benytte overfladelæsning til nu at benytte dybdelæsning (overfladestrategi til dybdestrategi). (M2)

M: Førhen læste man en historie, som man havde fået for i dansk fx, og så sidder man og kigger på den, læser den hurtigt igennem, og så lægger man bogen fra sig. Hvor jeg nu her i 3.g for eksempel læser historien igennem, og så tager jeg den ekstra tid, det tager til at læse den igennem en gang til og prøve at grave nogle enkelte eksempler ud, som jeg kan bruge, når vi når til timen til ligesom at fremføre sådan, som læreren egentlig gerne vil have det, at man kan tale om det her stykke og er gået i dybden med det, hvor det i 1. og 2.g var overfladisk: De havde sagt, at jeg skulle læse den, så det gjorde jeg, men meget mere blev det ikke til end at læse den igennem en enkelt gang.

M: Det lå i, at i de fag, hvor det var interessant, hvor man fik noget interessant for, så var interessen der jo også, og der arbejdede man det to – tre gange igennem, som det optimale ville være, ikke. Men alle de andre fag, som var uinteressante, og hvor man havde om et eller andet emne, der ikke lige tiltalte en, der læste man det bare slavisk igennem, mens man er blevet mere obs nu i 3.g, hvor man også har fået mange flere nye fag. Man har fået så meget viden fra samfundsfag, psykologi og filosofi, og hvad man ellers har, så nu kan man ligesom uddrage en masse nye ting fra de historier, man læser og sådan noget der, nåh ja, det er så en metafor, og det der er ligesom det psykologiprofessoren sagde om det der, nåh, ja. (M2/3)

Her er der tale om erfaringer med læsestrategier og faglig forståelse. Eleven læste i 1.g overfladisk de fag, som ikke interesserede, hvorimod interessant stof blev læst flere gange igennem. Dybdelæsningen i 3.g begrundes af eleven med, at han i mellemtiden har fået nye fag og fået en større viden fra forskellige fag, som han kan benytte til at uddrage mere af de tekster, han læser i fagene. (M3). Eleven udtrykker med al tydelighed en bevægelse fra at have anvendt overfladestrategier i læsningen i 1.g til i højere grad at anvende dybdestrategier i 3.g. Bevægelsen har grundlag i *både* mere interessante fag og en faglig viden fra andre fag *og* det bedre at kunne forudsige lærerens krav og forventninger. Dertil kommer, at fagene er blevet mere meningsfulde i 3.g. Man kan selv ”lægge meget i dem”. (S5). Udtrykkene ”tænksomme” og ”lægge meget i dem” kan tolkes som udsagn om at eleven bliver bedre i stand til at tilskrive mening og konstruere en viden. Øgede muligheder for meningstilskrivning og videnskonsstruktion kan indikere, at eleven er mere meningsorienteret i sin vidensform.

Opsummerende kan man sige, at forudsigeligheden er af væsentlig betydning for, at elever tilpasser deres lektiearbejde med lærebøger til skolens øvrige kontekster. Forudsigelsen resulterer i, at elever anvender mindre energi. Forudsigelsen resulterer også i, at strategierne i lektiearbejdet bliver både reproduktionsorienterede og meningsorienterede. I den forstand er den diskussion, som indledte afsnittet, mere nuanceret. Frem for at konkludere at lektiearbejdet med tiden bliver mere reproduktionsorienterede, hvor der argumenteres med, at eleverne møder større pres

og har en større arbejds mængde og dermed, at desto længere de kommer i studierne tvinges overfladestrategier frem.

Min analyse peger på, at kravene til lektiearbejdet ikke opleves som skærpede igennem uddannelsen, idet elever oplever, at de kan forudsige kravene, får vaner og rutiner i skolearbejdet, herunder i lektiearbejdet, og dermed kan anvende strategier, som reducerer energianvendelsen. Denne argumentation peger på, at elever anvender overfladestrategier og en øget reproduktionsorienteret vidensform. Men der er også modsatgående tendenser i udviklingsprocessen. Med forudsigeligheden kan elever fokusere på at fordybe sig i emner i lektiearbejdet, som de har erfaring for, at læreren vil have fokus på i undervisningen. Med fordybelsen følger, at eleven kan supplere gennemgangen af lærebogsstoffet og både kan opnå en højere karakter og kan afkode den faglige diskurs bedre og dermed få en oplevelse af at kunne anvende den erhvervede viden. Det er en beskrivelse af en selvforstærkende proces, hvor aktiviteten og bedømmelsen resulterer i en øget dybdestrategi.

Jeg vil i det følgende afsnit konkludere på spørgsmålet om eleverne over tid udvikler overflade- eller dybdestrategier i deres lektiearbejde, idet jeg vil anlægge et institutionsperspektiv på problemstillingen.

5.8.5 Institutionsperspektivet som konklusion

I elevers lektiearbejde initieres forventninger, vaner og rutiner fra skoleinstitutionen som sådan og fra eleverne selv. Igennem en analyse af elevers oplevelser af lektiearbejdet med lærebøger kan vi analysere spor af institutionaliseringsprocesser. Som et led i at arbejde med et fagligt stof for at tilegne sig en faglig viden approprierer elever også vaner, rutiner og et syn på skolen – *tolkningspraktikker*; elever socialiseres til de krav og forventninger, de stilles overfor. Man kan sige, at elever benytter sig af institutionelle *rationaler*, en skolediskursiv socialisering, og ved hjælp af de institutionelle *rationaler* sker en tilpasning. Tilpasningen sker over tid gennem uddannelsesforløbet og hænger sammen med, at eleverne ændrer deres deltagelse fra at være *perifer* til at være *fuldt* deltagende.

I begyndelsen af gymnasieforløbet kunne eleverne ikke forudsige konsekvenserne af deres handlinger, men igennem studieforløbet bliver forudsigeligheden større og dermed også deres bedømmelse af konsekvenserne af deres handlinger. Igennem tilpasningen til skolevirksomheden og lektiearbejdet bliver eleverne mindre nervøse, og skolevirksomheden bliver nemmere at overskue. Handlingsmønstre kan typologiseres, og resultater kan forudsiges. Typologiseringen og den medfølgende forudsigelse ”sparer” energi, og handlingerne forekommer lettere. Igennem at have lært forskellige strategier og teknikker til at begå sig i skolesystemet, kan handlingerne være mere målrettede. (N2). Forudsigeligheden kan enten skabe lyst til at være mere aktiv eller resultere i, at elever kan klare sig med mindre aktivitet for at opnå de samme resultater – et øget eller et formindsket aktivitetsniveau.

Begrundelse for faldet i aktivitetsniveau er, at elevers forventninger til skolekulturen i gymnasiet i begyndelsen af gymnasietiden ikke var tilpasset praksis: de var *idealistiske*. Igennem deltagelsen i praksis er forventningerne blevet *realistiske*. De realistiske

forventninger indebærer at kunne bedømme, hvor meget eleven behøver at læse for at kunne følge med i timerne. (N5)

Institutionaliseringen har en dobbelt effekt. På den ene side giver vanedannelse og forudsigelighed tryghed og energibesparelse, og på den anden side reduceres det lystbetonede, kritiske og selvstændige arbejde.

5.9 Forskellige strategier og positioner i elevernes lektielæsning

Det tredje problemfelt af elevernes lektielæsning er, hvilke forskellige strategier og positioner der kan identificeres i elevernes lektielæsning. Indledningsvist vil jeg diskutere nogle generelle forhold i relation til læringsstile og læringsstilsbegrebet. Formålet med diskussionen er at argumentere for min anvendelse af termen position frem for stil. Argumentationen tager udsping i en sociokulturel forståelse af læring, hvor konteksten har en central betydning for læring. Med denne forståelse følger at vi må se stilbegrebet som en måde, hvorpå den lærende møder forskellige kontekster. Den lærende indeholder ikke en til alle kontekster gældende stil, men stilen skifter alt efter, hvilken kontekst læringsaktiviteten skal udfoldes i. Derfor er termen position mere i overensstemmelse med det sociokulturelle perspektiv på læringsstile.

5.9.1 Diskussion af læringsstile og læringsstilsbegrebet

Der har i en del år været stor interesse for, hvordan det enkelte individ lærer, på læringsstile. Der er tale om en tilbagevendende interesse, for den første videnskabelige interesse for læringsstile toppede i 1960'erne (Nielsen 2006). I begyndelsen af dette årtusind er interessen steget, og man kan begrunde den stigende interesse: Politiske krav i skoleforlig (gymnasireformen), tidens tendens til stort fokus på individet, en praktisk måde at tænke undervisningsdifferentiering på og det pædagogiske fokus på elevernes succesoplevelser (Riss 2006).

Læringsstile adskiller sig fra læringsstrategier. Læringsstrategi er ”den måde en elev behandler en bestemt læringsopgave på i lyset af de krav, den stiller, mens stil bliver defineret som en bredere karakteristik af måden, en person foretrækker at løse læringsopgaver på generelt” (Andreasen 2006: 44, egen oversættelse). Forskellen ses i, at stil er individuelt foretrukne læringsbetingelser, mens læringsstrategier er bestemte tænke- og arbejdsmåder, som personer kan tilegne sig og bruge for at fremme egen læring.

Der er både nationalt og internationalt stillet en række spørgsmål om læringsstiles validitet og anvendelsesmuligheder (bl.a. Illeris 2006, Andreasen 2006, Coffield et al. 2004a og b, Dalsgaard 2006, Broström 2006). Der skal i det følgende diskuteres tre forbehold, der er taget i relation til læringsstilsbegrebet. Denne diskussion om forbehold har til formål at undersøge væsentlige forhold, der skal tages hensyn til i min egen udlægning af typologisering af læringsstile. De tre forbehold, der skal diskuteres: Definitionen af læringsstil, den til baggrundliggende læringsforståelse og i forlængelse heraf spørgsmålet om, hvorvidt læringsstile er stabile eller foranderlige.

Begrundelsen for diskussionen er, at alle tre forhold har pædagogiske og didaktiske konsekvenser.

Det første, der skal diskuteres, er definitionsspørgsmålet. Der er gjort forsøg på at skabe en fælles definition på begrebet læringsstil, hvilket har ført til denne meget brede definition: "Læringsstil er et komplekst sæt af karakteregenskaber af kognitiv, affektiv og fysiologisk art, som tjener som relativt stabile indikatorer på, hvordan den lærende opfatter samspillet med og reagerer på læringsmiljøet" (fra Andreasen 2006:44, som refererer Keefe og Ferrell 1990). Definitionen sammenstiller både arvelige karaktertræk og miljømæssig indflydelse. Definitionen er meget bred og indeholder ikke en begrebsliggørelse af læringsopfattelse. Knud Illeris (2006) har rejst kritik mod den mangelfulde definition af læringsstile ved at sammenligne med diskussionen af intelligensbegrebet, at der er tale om en cirkelslutning, hvor læringsstile er det, man måler, når man måler. Man "opstiller teorier, foretager målinger og drager vidtgående konsekvenser uden at det er grundlæggende klart, hvad det hele drejer sig om" (s. 100).

Dunn & Dunn har siden slutningen af 1960'erne udviklet en læringsstilsmodel, som er grundlaget for praktiske forsøg i skoler. Knud Illeris angiver, at Kolbs teori om læringsstile var den første, der blev kendt i Danmark (Illeris 2006:88). Gentofte og Billund kommune har i alle kommunens skoler indført Dunn og Dunns teori om læringsstile som pædagogisk værktøj i udviklingen af undervisningsdifferentiering. Dunn og Dunns læringsstilsmodel har desuden dannet væsentligt udgangspunkt for debatten om læringsstile. Der er mange forskellige modeller, og der er (Coffield et al. 2004a og b, her fra Andreasen 2006) blevet identificeret hele 71 læringsstilmodeller; 13 af disse har en vis udbredelse.

Modellerne adskiller sig fra hinanden. I den ene ende af skalaen er der læringsstile, som er konstitutionelle, genetiske og dermed stabile og uforanderlige, mens læringsstile i den anden ende af skalaen ses som fleksible og foranderlige og har fokus på strategier og udvikling. Synet på, hvordan læringsstilene forandrer sig eller ikke forandrer sig har store konsekvenser for pædagogikken, idet der i en model, der tager udgangspunkt i en stabil læringsstil, vil være ønskeligt, at der er en vedvarende overensstemmelse mellem den enkeltes stil og undervisningsbetingelserne (hypotesen om matching). Mens den pædagogiske konsekvens med en model, som tager udgangspunkt i det fleksible, vil være, at det er ønskeligt, at eleverne udvikler et repertoire af stile, så de kan lære i forskellige situationer og kontekster. Dunn og Dunns model placeres i den første ende af skalaen, og Kolbs model placeres i den anden ende af skalaen.

En anden faktor, der adskiller modellerne, er deres læringsteoretiske grundlag. Et behavioristisk syn på læring indebærer, at viden er noget, der hældes i hovederne på børn og unge, og at viden i altovervejende grad er præget af læring af faktastof, som skal kunne huskes. Mens et andet syn på læring ser viden som noget, der konstrueres af den lærende og dette syn på læring vil lægge vægt på bearbejdning af problemstillinger. Dunn og Dunns model ses som den første type læringssyn, mens

Kolb, Biggs og Marton og Säljö (den fænomenografiske tilgang) mere ses som den sidste type læringssyn.

5.9.2 Lektiepositioner

Projektets typologisering af læringsstile har som jeg beskrev ovenfor, som udgangspunkt, at læringen er afhængig af situationer og kontekster, og som konsekvens heraf vil den stil, den lærende benytter sig af, ændres i forhold til ændrede situationer og kontekster. Med termen position frem for stil vægter jeg oplevelsesaspektet i elevers tilgang til læringen. Og netop oplevelsen er udgangspunktet for min inddeling i typologiseringen. Definitionen bliver som konsekvens af læringsforståelsen og af elevers tilgang til læring: Læringspositioner er elevtypers udtrykte oplevelse af, hvilke elementer i læringsmiljøet, der stilladserer læringen og hvilke elementer, der er barrierer i den situerede læring. Jeg vil med definitionen pointere, at eleverne benytter forskellig lektieadfærd i forskellige kontekster.

Med dette udgangspunkt vil det være ønskeligt, at eleverne bliver bevidste om, hvilken position de indtager, og at de bliver i stand til bevidst at kunne vælge en position. Til grund for denne pædagogiske hensigt ligger der samtidig en interesse i at øge fokus på elevers læringsforståelse, hvilket er i overensstemmelse med de fænomenografiske bestræbelser. For med en øget forståelse af, hvordan læring forstås, vil en øget bevidsthed om læringspositioner være mulig og dermed gavne læringsindsatsen.

Som grundlag for at kunne tale om læringspositioner har jeg undersøgt elevers lektiepositioner. Lektiepositioner er et udtryk for elevtypers udtrykte oplevelse af, hvilke elementer i læringsmiljøet der stilladserer lektiearbejdet og hvilke elementer, der er barrierer for det situerede lektiearbejde. Lektiepositioner bliver ikke ensbetydende med læringspositioner, men disse kan udledes af lektiepositioner.

Spørgsmålet jeg vil besvare, er: Hvilke typer elevpositioner i lektiearbejdet kan identificeres? Hvad karakteriserer elevpositionernes orientering i vidensformer?

For at besvare spørgsmålene har jeg foretaget to former for analyse. Den første form har været en casestudie af udvalgte skoledagbøger, som er blevet analyseret for at nå frem til en karakteristik af orientering i lektiearbejdet. Casestudierne betjener sig af empirien fra elevernes skoledagbøger, og analysen er foretaget gennem en induktiv og empirisensitiv metode. For dels at understøtte analysen af elevpositioner, dels for at nuancere disse inddrager jeg yderligere to former af empiri. Den første form er karakteristikker, som jeg har udarbejdet af dagbogskriverne. Den anden form er interviews med nogle af dagbogskriverne 2½ år efter, de skrev dagbøger. Ved at analysere casene og interviewene er der fundet dimensioner, der er kendetegnende for elevpositionernes orienteringer. Den følgende model skal illustrere, hvordan analysen frem mod dimensionerne er sket gennem en triangulering af de tre empiriformer: skoledagbøger, karakteristikker og interviews.

I analysen vil jeg indsætte beskrivelser af cases og citater. Beskrivelserne og citaterne er på den ene side illustrative eksempler, og på den anden side er de centrale udsagn, der har været markører for analytiske begreber, og jeg vil ved at medtage citaterne i afhandlingen dokumentere, hvordan jeg kommer fra data til analyse. Derfor er det nødvendigt at medtage relativt store uddrag af datagrundlaget.

Modellen illustrerer hvilke typer empiri, der i det følgende afsnit anvendes i analysen af lektiepositioner. Fra skoledagbøgerne har jeg beskrevet cases. Skoledagbøger og cases er grundlaget for karakteristikken af positionerne. For at uddybe karakteristikken af positionerne har jeg anvendt uddrag af interviews med elever.

Elevers forskellige positioner har jeg typologiseret som *emotionelt orienteret*, *kundskabsorienteret*, *resultatorienteret* og *socialitetsorienteret*.

Opdelingen er empirifølsom, idet kategoriseringen er skabt på grundlag af skoledagbøgernes tekster. For at nå frem til en bestemmelse af kategorierne foretog jeg en sammentælling af de affektive udtryk, der forekom i nogle af skoledagbøgerne. Det var centrale udtryk for elevernes egne udtrykte opfattelse af lektiearbejde. De affektive udtryk i skoledagbøgerne har jeg highlightet og sammentalt. Jeg fandt herigennem en markant forskel på, hvilke udtryk eleverne beskrev deres lektiearbejde med. De mest anvendte udtryk er kategoribestemmende for elevtyperne. Det er set ud fra det udgangspunkt den sidste række i figuren, der har været typebestemmende.

Figur 28 Lektiepositioner

| | Emotionelt orienteret | Kundskabsorienteret | Resultat- orienteret | Socialitetsorienteret |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| Prioritering af fag | <ul style="list-style-type: none"> ○ Svært fag/bøger ○ Nødvendige (pga. foredrag) ○ Interessebetonede fag ○ Fag, emner, hvor andre skal holde foredrag. | <ul style="list-style-type: none"> ○ Interessant fag først ○ "Nødvendigt fag" ○ Kedeligt fag | <ul style="list-style-type: none"> ○ Kedelige/tørre ○ Lette ○ Spændende | Ingen |
| Barrierer | <ul style="list-style-type: none"> ○ Træthed ○ Sværhedsgraden ○ Lektians længde ○ Kedeligt fag eller lektie | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lærerpersonen ○ Kedeligt fag/emne ○ Fritidsaktiviteten | <ul style="list-style-type: none"> ○ Manglende resultater, som medfører frustration: ○ Lave krav ○ Lektien forkastes i undervisningen ○ Lektien læses samlet i klassen | <ul style="list-style-type: none"> ○ Social aktivitet ○ Erhvervsarbejde ○ Koncentration |
| Motiverende faktorer | <ul style="list-style-type: none"> ○ Lærerpersonen ○ Beslutning om at "tage sig sammen" ○ Opmuntringen ved at kunne faget/lektien bedre end forventet ○ Mindre lektie ○ Pligt og samvittighed | <ul style="list-style-type: none"> ○ Interessant fag/emne ○ Meningsfuldhed - reflektivt | <ul style="list-style-type: none"> ○ Karakter ○ Komme til orde i timerne | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ros fra læreren ○ Pinlighed ved manglende forberedelse ○ Grupperarbejds ansvar |
| Strategier | <ul style="list-style-type: none"> ○ Læse ekstensivt ○ Læse i skolen ○ Opgiver ○ Andre? | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ingen fremtrædende strategi | Ingen – tværtimod undlader at lave lektier som led i at dæmpe frustrationen. | <ul style="list-style-type: none"> ○ "bluffe" ○ bruger pauser ○ læser mens der krydses af ○ opdateres i gruppearbejdet (?) |
| Oplevelse af lektiearbejdet | <ul style="list-style-type: none"> ○ Svært (11) ○ Træt (3) ○ Tage sammen/sagt til mig selv (3) ○ Keder (3) ○ Overblik (3) ○ Interesse (3) | <ul style="list-style-type: none"> ○ Interessant (7) ○ Spændende (6) ○ Vigtigt af have styr på fordi det har stor indflydelse på verden og samfundet (5) | <ul style="list-style-type: none"> ○ Resultat²⁴ (11) ○ Spændende/interessant (9) ○ Deltage aktivt i timerne (8) ○ Rart/have det bedre med... (5) | <ul style="list-style-type: none"> ○ Profil og aktivitet i timen (5) ○ Pinlig (2) ○ Ros (2) |

I tabellen over elevpositioner i lektiearbejdet har jeg opereret med 5 temaer: Prioriteringer af fag, barrierer, motiverende faktorer, strategier og oplevelse af

lektiearbejdet. Disse temaer er de samme, som har været grundlaget for en surveyundersøgelse af lektiearbejdets funktion og effekt (Olsen 2004). I det følgende vil jeg give en karakteristik af de fire typer orienteringer, idet jeg dels inddrager orienteringer i vidensformer og dels nødvendighedslogikkerne.

Emotionelt orienteret position

Karakteristik af case A. Først og fremmest er A's arbejdsstil præget af forkrampethed, stress og panik, hun råber om hjælp fra lærer, kammerater og familie, men får intet svar. Begivenhederne kommer dumpende, og A har ondt af sig selv. Mangler forståelse for selv at kunne handle og planlægge. Styret af omgivelserne, som forstærker A's stress ved netop ikke at medføre, at hun planlægger og koordinerer. Resultatet bliver en bestyrkelse af A's usikkerhed om sine evner. A er derfor præget af modstandsformer.

A's arbejdsstil er præget af emotionalitet, og lektiearbejdet er en kamp for at bekræfte og styrke selvværdet. Sværhedsgraden i lektien har stor betydning for lektiearbejdet, og A er tilbøjelig til at opgive lektiearbejdet, når det er for svært. Det er de kvantitative sider ved lektiearbejdet, der betyder mest for A; lektiens længde og størrelse betyder mere end lektiens variation. Drivkraften i arbejdet er lærerpersonen og at "tage sig sammen", altså "ydre" forhold. Dertil kommer, at A er ydrestyret på grund af manglende overblik og evne til at kunne systematisere arbejdet. A opfylder på mange måder kriterierne for at benytte overfladestrategier og at have en reproduktionsorienteret vidensform: Afhængighed af lærerens struktur og tankegang, vanskeligheder ved at skabe overblik, manglende tid og fokus på at lære udenad. Antageligvis vil lærerens tydelige opmuntringer stimulere til anvendelsen af dybdestrategier i lektielæsningen.

Kundskabsorienteret

Karakteristik af case F. Føler at klare sig godt i skolen. Udgangspunktet er, hvorvidt lektien er interessant og om F bliver fanget ind, for ellers er det vanskeligt at bevare/at have lyst til at lave lektier. Det kan af og til overraske, at timerne og lektien kan være interessant, og så går tiden hurtigt, og F kan så være aktiv i timerne. F forventer hverken meget af skolen eller af sig selv. F kan finde på at læse lektier som tidsfordriv, men også at lade være at læse til timer, hvor F skal noget andet og derfor ikke er til stede.

Karakteristik af case G. Meget aktiv og har derfor svært ved at nå at lave lektier. Laver dem i "klumper". Har flere refleksioner over måden at arbejde på: Grundigere læsning vil give en overskudsfølelse i kroppen. G kan træne sig op til at kunne koncentrere sig, selv om der er andre tilstede. G kan benytte sig af forskellige, bevidste, læsestrategier.

Karakteristisk for typen er, at funktionaliteten er dominerende i oplevelsen af arbejdet, idet lektiearbejdet er præget af, om det er interessant, og om det giver stof til eftertanke. Man kan sige, at arbejdsformen er præget af indre "styring" og refleksion og benytter en dybdestrategi. Generelt giver lektiearbejdet en *tilfredshed*, og positionen er frustreret, hvis lektiearbejdet i en periode ikke bliver gjort.

Elevpositionen har en positiv indstilling til arbejdet, da det overordnet er interesseret og synes *meget spændende*.

M: Jamen altså, at førhen måske satte sig ned og læste en historie, som man havde fået for i dansk fx, og så sidder man og kigger på den, læser den hurtigt igennem, og så lægger man bogen fra sig. Hvor jeg nu her i 3.g fx læser historien igennem, og så tager jeg den ekstra tid, det tager til at læse den igennem en gang til og prøve at grave nogle enkelte eksempler ud, som jeg kan bruge til, når vi når til timen, til ligesom at fremføre sådan som læreren egentlig gerne vil have det, at man kan tale om det her stykke og er gået i dybden med det, hvor det i 1. og 2.g var overfladisk: De havde sagt, at jeg skulle læse den, så det gjorde jeg, men meget mere blev det ikke til end at læse den igennem en enkelt gang.

M: Det lå i, at i de fag, hvor det var interessant, hvor man fik noget interessant for, så var interessen der jo også, og der arbejdede man det 2-3 gange igennem, som det optimale ville være, ikke. Men alle de andre fag, som var uinteressante, og hvor man havde om et eller andet emne, der ikke lige tiltalte en, der læste man det bare slavisk igennem, mens man er blevet mere obs nu i 3.g, hvor man også har fået mange flere nye fag. Man har fået så meget viden fra samfundsfag, psykologi og filosofi, og hvad man ellers har, så nu kan man ligesom uddrage en masse nye ting fra de historier, man læser og sådan noget der. (M2/3)

Fælles for orienteringen mod kundskaber hos F og G og i citatet er, at de synes, at lektier grundlæggende skal være interessante. Det er ikke pres i form af at opnå resultater, der er grundlaget for deres lektiearbejde, men interesse. Samtidig siges der i citatet, at der er sket en ændring fra 1. til 3.g, idet lektiearbejdet er blevet mere interessant, idet elevens viden indenfor fagene og viden mellem fagene kan overføres. Resultatet er blevet et grundigere lektiearbejde i 3.g.

Resultatsorienteret

Karakteristik af case B. Er præget af at have overblik, at kunne planlægge og have et relativt stort selvværd. Har en målrationel tilgang: B's arbejde giver en effekt i forhold til at være aktiv i timen. Aktiviteten er en nødvendighed for, at timerne ikke bliver kedelige; aktiviteten giver en mere spændende hverdag. Det er en beslutning, B har truffet og prøver at leve op til at tage sig sammen til. Det er et individuelt valg, og er samtidig et udtryk for bevidsthed om at have ansvar overfor gruppens medlemmer ved gruppearbejde. B er resultatsorienteret: anvender udtryk som "brugbar" og "konsekvens". På den anden side laver B også lektier som tidsfordriv, når B alligevel skal vente på, at kæresten skal komme sent om aftenen.

Karakteristik af case C. Har over middel i karakterer og føler at klare sig godt. C prioriterer og bedømmer lektiearbejdet ud fra sværhedsgraden, og det motiverer ikke C læser dem først for at få dem overstået. Lektiearbejdet er en byrde, og C har som væsentlig drivkraft at få en god bedømmelse af læreren, hvilket ser ud til at lykkes. C's strategi er godt tilpasset undervisningskonteksterne; det gælder om at nå sine mål. Således anvender C mindre tid på lektier, der er beregnet til undervisning, der er præget af gennemgange. Hvis undervisningen lægger op til en mere selvstændig aktivitet,

anvender C mere tid på lektierne. Planlægningen kan mislykkes, hvis det viser sig, at en tekst er sværere end beregnet og kommer på et tidspunkt, hvor C er træt og ikke har så meget energi. Samvittigheden er en drivkraft og kan forstås som sammenfaldende med omgivelsernes forventninger. Den er en følelse, som hun forholder sig vurderende til, for eksempel udtrykker C: "...Min behandling af de sidste par sider var ikke noget, der gav mig dårlig samvittighed, for jeg syntes faktisk, at min lærer også havde været urimelig."

Karakteristik af case D. D's pligtopfyldende arbejdsform giver D en vældig hård og stressende hverdag, hvor D kun kan afse tid til at mødes med vennerne om tirsdagen og søndagen. Weekenderne "redder D's liv", for ellers var D "...død af alle de lektier". D stræber efter en bestemt uddannelse, hvorfor D ifølge dagbogen bliver nødt til at klare sig godt. Dette fokus kan muligvis knyttes til D's svar i skemaet vedrørende incitament, hvor D ud for motivation svarer "pligt" og karakter. Det er tilsyneladende pligten og resultaterne, der er drivkræften i lektiearbejdet.

Karakteristik af case E. Føler at E klarer sig dårligt i skolen, måske hænger det sammen med dårlige karakterer, og at E ikke føler sig "boglig". E har travlt med erhvervsarbejde og fritidsaktiviteter, og da E tilsyneladende ikke er den store organisator og planlægger, har E et problem med at få tid til lektiearbejdet. E benytter sig af at improvisere ("bluffe"), hvilket E kan klare sig noget ad vejen med, da E er god til at tale for sig (efter eget udsagn i hvert fald). På den ene side er interessen og lysten styrende for lektiearbejdet, men da E ikke får tid nok til fordybelsen, bliver E afhængig af "ydre" forhold som lærerpersonen samt pligt og beslutning om at tage sig sammen for at kunne hænge på.

Karakteristisk for typen er, at lektiearbejdet betragtes i forhold til det resultat, det kaster af sig. Lektielæsningen er nødvendigt, hvis der skal opnås resultater. Engagementet er stort, og frustrationen kan blive tilsvarende stor, hvis ikke resultatet svarer til energien og engagementet, som er blevet lagt i lektiearbejdet. Lektiearbejdet er desuden nødvendigt; det "skal jo laves".

M: [...] med skolen kan man gå og læse op i tre år, og så er det først i slutningen af det hele, at man har et resultat af ens arbejde. Hvorimod når man er på en arbejdsplads, så kan man se resultater dag til dag og få noget respons for det. Selvfølgelig får man nogle standpunktskarakterer i skolen og sådan noget der. Men nu er jeg ikke den, der er mest boglig i hele verdenen, Jeg er mere kreativ med forskellige ting, så derfor kan interessen også falde fra nogle af de sådan mere boglige ting, i hvert fald for mit vedkommende. (M4)

Hvis ikke resultaterne dokumenteres med jævne mellemrum, er positionen truet, og elever med denne orientering i deres lektiearbejde kan have det vanskeligt med at fastholde logikken for lektiearbejdets nødvendighed.

En anden elev:

Si: Jeg sidder lige og tænker.... (lang pause). Man vil jo håbe, det der var målet var at forstå ikke verdens sammenhæng, men det som man læser, og ved at besidde den viden man nu har, viser man, at man er dygtig, og at man kan det, og så får man en god karakter, men det er ligesom noget, der følger med, men sådan er det bare ikke, for hierarkiet er anderledes, derfor var, hvad var det nu min pointe var, så derfor bevidst udelader man, at jeg behøver ikke at forstå det hele, jeg behøver ikke at forstå hele målet for at vise eller fake, at jeg har styr på det, og derfor kommer karakteren ind ligesom en ødelæggende faktor. (S10)

Og

Si: Mit engagement er stort, når jeg synes, at jeg har styr på det, og specielt hvis det resulterer i en høj karakter, så bliver mit engagement forstærket. (S15)

I disse to citater fastholdes den præstationsorienterede nødvendighedslogik igennem karakteren. Karakteren skaber drivkraften for læse lektier eller lade, som om de er læst. Karakteren virker tilbage på lektiearbejdet, for når elevens lektiearbejde har resulteret i højere karakterer, bliver det fremtidige lektiearbejde engageret.

Fælles for C, D og E er, at de er orienteret mod resultater af deres lektiearbejde. Der er forskellige begrundelser for deres resultatorientering; de kan være drevet af effekten i form af aktivitet i timen, bedømmelse fra læreren, uddannelsesønske (og derfor ønsket om opnå et bestemt karaktergennemsnit), og også at være drevet af en afhængighed af ydre pres og dermed sanktioner. Hvis resultaterne af lektiearbejdet udebliver, er det ikke relevant at læse lektier.

Socialitetsorienteret

Karakteristik af case H. Føler at klare sig virkelig godt i skole. H's glæde og fornøjelse ved lektiearbejdet afhænger i høj grad af om hvor lang tid, det tager. Et andet væsentligt kriterium er, hvor nem eller svær lektien er. Det er karakteristisk, at H tager sin hverdag roligt og nogle gange afventende. H planlægger og giver sig selv belønninger, når H synes at have lavet nok. Belønningerne består i samvær med kammerater, at se tv osv. H skaber hyggestemning omkring lektiearbejdet ved at drikke kakao, at lave lektierne under dynen. H forsøger at undgå konflikter – er harmoniorienteret og forsøger at gøre tilpas – både i forhold til omgivelserne og i forhold til sig selv. Andres syn på H har stor betydning for H. Flere konflikter opstår som loyalitetskonflikte og fordi H's karakterer ikke lever op til egne forventninger. H har tilsyneladende ikke et helt realistisk syn på, hvad der skal til for at hæve sine karakterer. H er reflektiv og yderst positiv i sin approach og i sine copingstrategier.

Karakteristisk for positionen er, at den kan virke som ”de uengagerede” lektiearbejdere. Ungdomslivet er styrende for handlingerne, og man kan sige, at typen er ydrestyret hvad angår lektiearbejdet, men drevet af indre kraft hvad angår engagement i det sociale liv. Typen benytter sig af overfladestrategi over for lektier i relation til klassesammenhæng og læreren, men dybdestrategi over for lektiearbejdet i

relation til kammerater. Ansvar og loyalitet er drivkraften i lektiearbejdet og gør det nødvendigt at læse lektier.

G: Man laver noget. Hvis det er gruppearbejde, som hvis man skal fremlægge noget, så tænker jeg mere, det er ikke noget personligt, der går ud over mig, men så tænker man kollektivt, at man må sørge for, at alle får sagt noget for, at alle har en chance for at vise, hvad de kan.

Og en anden elev:

A: Jeg vil sige, at de opgaver, man virkelig giver sig tid til at sidde og fordybe sig i, give noget et sted og tænker, det her er virkelig godt, det er bl.a. de der gruppetering der, jeg føler, at du har et ansvar overfor de andre, at det er godt det, du har lavet, så det ikke er din del, der trækker det ned eller sådan. Det er for det fremfor at få en bedre karakter, tror jeg, og det er også der, man trækker de høje karakterer, synes jeg.

I karakteristikken af H og i citaterne er orienteringen mod fællesskabet fremtrædende. Relationerne til andre betyder meget i positionstypen, og derfor prioriterer H lektiearbejde, som lægger op til gruppesamarbejdet.

5.10 Konklusion

I denne første del af analyserne har jeg undersøgt tre problemfelter: Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning? Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere? Og: Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning?

Elevers perspektiv på meningen med lektiearbejdet er vigtige i elevernes erfaringer med lektier – hvorvidt lektiearbejdet er relevant. Relevans er for eleverne synonymt med, om der ”er brug” for lektiearbejdet. I det perspektiv er mening et resultat af sammenhængen mellem læringskonteksten og de orienteringer i vidensformer, eleven har. Elevernes oplevelse af krav til lektiearbejdet på baggrund af deres orienteringer i vidensform, og den læringskontekst lektiearbejdet skal anvendes i, bestemmer hvilke strategier de anvender i lektiearbejdet. Jeg har i analysen undersøgt, hvilken indflydelse reproduktions- og meningsorienterede vidensformer har på elevernes anvendelse af overfladestrategier og dybdestrategier i deres lektiearbejde.

De vigtigste fund er, at lektiearbejdet har en autoritativ status for eleverne, idet de ikke reflekterer over, om der er en mening med at de skal lave lektier. En række udsagn beskæftiger sig med, hvordan brugbarheden kan understøtte den meningsorienterede vidensform og dermed resultere i dybdestrategier i lektiearbejdet.

I den første type udsagn er brugbarheden set som overføring af viden mellem fagene. Et aspekt i overføringsperspektivet er, at eleverne kan bruge viden i undervisningen, som de har erhvervet sig i en anden sammenhæng end ved at læse i lærebogen. Deres ”merviden” kan gøre dem engagerede og bidrage til, at lektieanvendelsen bliver brugbar, og at deres vidensform bliver meningsorienteret.

Som en anden type af perspektiv på brugbarheden peger udsagn på værdien af egne valgmuligheder som grundlag for, at elevernes vidensform bliver orienteret mod mening.

Over for elevernes meningsorientering i vidensformen står den reproducerende orientering i vidensformer, som resulterer i overfladestrategier i lektiearbejdet. Et væsentligt fund er, at den ”kyniske” målrettethed mod højere karakterer vil skabe grundlag for, at elevernes vidensform i høj grad bliver reproducerende orienteret. Den personlige interesse i viden og sammenhæng bliver sorteret fra, og den institutionelle logik vil være motivet til lektiearbejdet. Spidsformuleret kan man sige, at lektiearbejdet bliver lavet for skolens og lærerens skyld. Dertil kan tilføjes, at feedback i form af høje karakterer kan understøtte engagementet i lektiearbejdet og kan opleves som forstærkede krav til en selv. Karakterer som bedømmelsesgrundlag viser sig netop som et meget komplekst aspekt i analysen, idet karakterer kan styrke en situeret identitet, som eksempelvis kommer til udtryk ved, at elever føler sig gode til et fag eller en disciplin i et fag; dermed bliver elevens dybdestrategi i lektiearbejdet forstærket. Men man må formode, at grundlaget for en meningsorienteret vidensform må være, at eleven oplever, at lektiearbejdet og anvendelsen af lektiearbejdet giver en personlig udvikling. Denne formodning bygger på den antagelse, at en vidensform, der er forbundet med mening, har størst mulighed for at *fremelske et aktivt og langvarigt engagement*, som er et af kriterierne for dybdestrategier.

Som et element i en dybdestrategi i lektiearbejdet kan man se arbejdet med noter. I analysen har jeg fundet, at grundlaget for notearbejdet er noternes *anvendelse i undervisningsformerne*. Som et eksempel på denne pointe kan nævnes, at hvis lektiearbejdet bliver anvendt i en klasseundervisning, hvor tavlegennemgangen er i fokus, opleves noterne i lektiearbejdet som irrelevante, eleverne oplever ikke, at der er en mening med at lave noter. Dermed understøttes overfladestrategier i lektiearbejdet, og man må formode, at elevernes vidensform bliver mere reproduktionsorienteret.

Forudsigelser er et væsentligt, måske *det* væsentligste grundlag for orienteringen i vidensformen og dermed lektiestrategier. Jeg har fundet tre aspekter i forudsigelser. Det ene aspekt er forudsigelse af *arbejdsform* i undervisningen, det andet aspekt er *nødvendigheden* af lektiearbejdet og det tredje aspekt er *lærerens forventninger*, altså elevens oplevelser af *krav*. I disse aspekter af elevernes forudsigelser er det gennemgående træk, at strategierne er afhængige af graden af ansvar overfor klassekammerater og muligheden for at være aktiv.

Som jeg påviste, har forudsigeligheden en væsentlig betydning for, at elever over tid tilpasser deres lektiearbejde med lærebøger til skolens øvrige kontekster, og det resulterer i, at strategierne i lektiearbejdet med lærebøger bliver både reproduktionsorienteret og meningsorienteret. Forudsigeligheden hænger sammen med kravene, og min konklusion er, at selv om kravene bliver større i uddannelsesforløbet, så øges elevernes erfaringer med vaner og rutiner i skolearbejdet, herunder arbejdet med lærebøger i lektiearbejdet, og reducerer dermed energianvendelsen. I et institutionsperspektiv konkluderede analysen, at der var en

tendens til, at tilpasningen var et udtryk for, at lektielæsningen blev institutionaliseret og dermed kunne risikere at modgå intentioner i gymnasiets mål om udvikling af kritiske og selvstændige kompetencer.

Jeg har anvendt termen ”nødvendighedslogik” og fundet fire kriterier for elevers oplevelse af nødvendighed af at læse lektier: Opdagelseskriteriet, præstationskriteriet, et socialt kriterium og videnskriteriet. Nødvendighedslogikken kan ses i relation til den logik, der ligger til grund for lærerens motiv til at give lektier for. Denne logik kan i så fald kaldes for en institutionslogik. Institutionslogikken er, at lektier udvikler ansvar, disciplin og giver eleverne en pligtfølelse over for en gruppe mennesker, institutioner og i sidste ende samfundet. Lektier er samtidig nødvendige for at kunne holde snor i elevernes læringsproces og kunne give dem kompetencer, især studiekompetencer.

Projektets pointe er, at eleverne i et vist omfang tilpasser sig til dele af institutionslogikken, hvilket fører frem til et spørgsmål om, hvordan forskellige grupper af elever matcher institutionslogikkerne. Jeg kan i afhandlingen ikke gå i dybden med denne match-problematik, men udelukkende undersøge forskellige positioner til lektiearbejdet.

Jeg har kunnet identificere fire lektiepositioner: den emotionelt orienterede, den kunsksorienterede, den resultatsorienterede og den socialitetsorienterede position. De fire positioner betegner forskellige måder eleverne møder lektiekonteksten på, og kan for så vidt også beskrive generelle læringspositioner. Lektiepositionerne kan i praksis anvendes til at sætte begreb på den lærendes erfaringer med forskellige læringskontekster, og med denne indsigt at have mulighedsbetingelser for metakognitive refleksioner.

Lærebogen

6.1 Diskussion af læremiddelbegrebet

I dette afsnit vil jeg placere projektet i forskningsfeltet for læremidler med særligt fokus på definitioner af læremiddelbegrebet, herunder især definitioner af lærebogen. Begrundelsen for den noget omfattende diskussion af definitioner er først og fremmest, at jeg herigennem vil pege på, at lærebogens *anvendelse* i undervisningen er et underbelyst felt, og dermed også lærebogen som grundlag for lektiearbejdet. I forlængelse heraf vil jeg nå frem til en definition af lærebogen, som omfatter anvendelsen. Lærebogen ses i denne definition som en ressource, der er karakteriseret ved at have en strukturerende funktion i elevernes skolevirksomhed. Afslutningsvis vil jeg også definere lektiebegrebet, som vil være grundlaget for undersøgelsen af elevernes oplevelse af lektier.

6.1.1 Det mangefacetterede læremiddelbegreb

Der er ikke enighed om, hvordan man skal definere læremidler (Drotner 2007, Hansen 2008): Instruktionsmateriale, tekstbog, pædagogisk tekst, pædagogisk medie, læringsressource og didaktisk design (Hansen 2008) for blot at nævne nogle af betegnelserne.

De mange samtidigt anvendte begreber har som grundlag en læringsforståelse. Den er historisk og går på den ene side fra en forståelse af læring som en viden, der *indlæres* ved hjælp af et autoritativt medie, som overfører en eksakt viden fra det ydre til subjektet, og på den anden side frem til en forståelse af læringsprocessen, hvor de lærende selv *konstruerer* viden. Materialet der anvendes i læringsøjemed bliver til en ressource for læringen. Udviklingsperspektivet ses også ved, at læremidler omdefineres fra at være bestemte materialer til at skulle opfylde bestemte didaktiske formål. Over tid kan ordene betegne en bevægelse ”fra et entydigt fokus på det trykte medium bogen og en entydig opfattelse af, at læring er lig med undervisning” (Drotner 2007:17) til et fokus, som er bredt ud til også at omfatte andre former for medier end bogen. Ved at se termerne i et historisk perspektiv erfarer man også, at lærebogen som forskningsfelt tidligere stod alene som en kategori, mens lærebogen i dag er en underkategori af termen læremiddel. Lærebogen er ét ud af flere typer læremidler. Dette historiske perspektiv resulterer i en vis uorden, når vi taler om læremiddelforskning, idet denne forskning indtil midten af 1990’erne fortrinsvis omfattede lærebogsforskning, mens den i dag fortrinsvis omfatter digitale medier.

6.1.2 Inddelinger af lærebogsforskningen

Som indramning af diskussionen af lærebogs-/læremiddelbegrebet vil jeg undersøge inddelinger af forskningen. Formålet er at placere min egen forskning inden for en forskningskategori og dermed understøtte dette projekts forståelse af lærebogens funktion. Den første inddeling følger for så vidt logikken i lærebogens tilblivelse til dens anvendelse, fra produktion til bruger. Det er en inddeling som kan gælde et hvilket som helst produkt eller vare, hvor man undersøger, hvem der har produceret varen, hvad varen indeholder og hvordan den anvendes. Denne inddelingsform kalder jeg for *materialeorienteret*.

Den materialeorienterede lærebogsforskning kan inddeles i forskellige varianter (Selander et al. 2004, Johnsen 1993, Svensson 2000, Torvatn 2004), i en *procesorienteret* (lærebøgernes tilblivelse), *produktorienteret* (lærebøgernes indhold) og *anvendelsesorienteret* (lærebøgernes anvendelse af lærere og elever) forskning. Inddelingen kan i praksis anvendes som en ramme for en undersøgelse, som det ses i udviklingsprojektet ”Valg, vurdering og kvalitetsudvikling av lærebøger og andre læremidler” (Dagrun 2003). Forskningsinteressen for de tre typer lærebogsforskning er meget forskellig. Den procesorienterede forskning er stort set fraværende.

Interessen for at forske i lærebogen er stor i den produktorienterede del af lærebogsforskningen, især for den del som er tekstorienteret. Forskningen har en ideologisk orientering (som har fokus på den ideologi teksterne repræsenterer), tekstorientering (som har fokus på teksternes sværhedsgrad, opbygning og benyttelse af forskellige sproglige former), didaktisk orientering (som har fokus på hvordan teksterne repræsenterer forskellige syn på undervisningen og lærebogens understøttelse af undervisningsformer/organisering af undervisningen) og en *læringsteoretisk orientering* (som har fokus på hvordan lærebogen skal understøtte forskellige opfattelser af læring (opstillet efter Wikman 2004, Johnsen 1993, Johnsen et al. 1998, Selander 1991, 1993, 1994).

Det arbejde, som denne afhandling hviler på, kan placeres inden for den tredje kategori, den funktionsorienterede forskning. Forskningen inden for denne orientering er meget begrænset, især forskning om, hvordan elever/studerende anvender læremidler (Horsley 2002)⁵⁹. Lærebøger har, som Horsley (2002:13, Horsley et al. 2005:48) siger, for længe være undersøgt som *uvirksomme* artefakter, med det resultat at vi, dvs. alle både producenter af lærebøger og brugere, kun har lidt adgang til ”the real functional use” (Horsley 2002:13) af lærebøger og af lærere og elevers opfattelse af dem. At studere lærebøger uden klasserumsbaseret forskning er, ifølge Horsley, som at forske i kørselsadfærd ved blot at studere biler.

59 En undtagelse er angivet af Horsley: Lambert, D. (1999): Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study. *The Curriculum Journal*, 10, 1, 85-105. Lambert (2002) har lanceret begrebet *Textbook Pedagogy* (Horsley et al. 2005) i diskussionen om forskning i lærebøger brugt i klasserummet. *Textbook Pedagogy* refererer til den måde, som lærere medierer artefakters, såsom lærebøgers, rolle i undervisningen på.

Jens Jørgen Hansen (2006) skelner i den forbindelse mellem læremidlers *intenderede kvalitet* og *realiserede kvalitet*. Han peger på, at man ikke udelukkende kan bedømme et læremiddels kvalitet på iboende faktorer ved læremidlet i sig selv, men må bygge på bedømmelsen af læremidlets funktion i den pædagogiske praksis. Hansen fastholder, at læremidlets intenderede kvaliteter har potentialer gennem designet, der under bestemte betingelser kan gribes af en pædagogisk praksis bl.a. ved at have indskrevet en bruger.

Når der nu er peget på manglerne i den funktionsorienterede del af lærebogsforskningen skal det nævnes, at der inden for den fænomenografiske tradition dog er en del detailstudier af eksempelvis effekten af repetition i forbindelse med et læremiddel (Kwan et al. in Marton et al. 2002:48).

6.1.3 Didaktisk orienterede inddelinger

Den anden inddeling følger lærebogen ind i undervisningen og placerer den i didaktikken. Her er distinktionen mellem forskernes fokus på læremidlernes didaktiske *form* eller læremidlernes didaktiske *anvendelse*. Denne inddelingsform kalder jeg for didaktisk orienteret.

I begrebsanvendelsen af læremidler er der en væsentlig distinktion imellem at betragte et læremiddel ud fra læremidlets didaktiske *form* eller læremidlets didaktiske *brug*. Distinktionen kan forstås via en besvarelse af spørgsmålene: Er læremidlet udformet med henblik på en didaktisk anvendelse? Eller er materialet (teknologien) inddraget i en didaktisk sammenhæng, uden at det specifikt er produceret til dette formål? Denne distinktion kan uddrages af flere forskeres arbejder (Solemslie 2000, Hansen 2007, Selander, Johnsen 1993, 1999 og Grepstad 1997). Den overordnede diskussion af definitioner går på, om alle materialer, der benyttes i undervisningen, kan siges at være lærebøger, eller om der udelukkende er tale om de bøger, der er produceret til brug i skoleundervisningen.

6.1.4 Pædagogiske tekster og en diskussion af definition

Når vi forfølger forståelsen af lærebogen er definitionen af termen pædagogiske tekster et godt udtryk for en diskussion af spørgsmålene: Hvad er en lærebog? Hvad er en lærebogs funktion? Termen skal diskuteres ud fra tre synspunkter: S. Selander, O. Grepstad og forskergruppen på Senter for Pædagogiske tekster på Høgskolen i Vestfold.

Definitionen af pædagogiske tekster blev lanceret i Norden af Staffan Selander i 1988. På dette tidspunkt definerede han pædagogiske tekster således:

Med pedagogisk text kan vi mena lärobok, läsebok, övningsbok eller ett undervisningsprogram i filmens eller videons form. Grundidén med den pedagogiska texten är att den ska återskapa eller reproducera befintlig kunskap, inte skapa ny kunskap. Det måste alltså ske ett urval och en avgränsning av det som ska återges [...] ett för alla pedagogiska texter genomgående drag är att de ska förklara någonting och att den kunskap som texten återger ska kunna prövas och kontrolleras av läraren på ett relativt enkelt sätt. (Selander 1988:17)

Definitionen af pedagogisk *text* er bred; der er tale om et mangefold af anvendte materialer eller midler, som kan indgå i undervisningen og læringen (lärobok, läsebok, övningsbok eller ett undervisningsprogram i filmens eller videoens form). Det er interessant at bemærke, at funktionen for den pædagogiske tekst, ifølge definitionen, er at frembringe viden, som kan reproduceres og testes. Implicit i definitionen er viden orienteret mod reproduktion og ikke orienteret mod at understøtte problemstillinger og meningstilskrivelse.

Definitionen af *pedagogiske tekster* ændrer sig fra 1988 og frem til i dag, hvor begrebet stadig er til debat (bl.a. blandt forskerne på Høgskolen i Vestfold). I 2004 definerer Selander pedagogisk text således:

Begrepet "pedagogisk tekst" kan altså forstås som en spesiell slags "kulturel artefakt". Den benyttes i spesifikke læresituasjoner, og innholdet bearbejdes i relasjon til spesielle opgaver. Pedagogiske tekster er intimt knyttet til en bestemt institusjonell innramming og anvendelse. (Selander 04:32)

Fra definitionen i 1988 til definitionen i 2004 er fokus ændret fra funktion til kontekst. Teknologien nævnes nu som en "*spesiell slags kulturel artefakt*" og er i en relation til konteksten "*specifikke læresituasjoner*" og "*en bestemt institusjonell innramming*". Læringsmålet og vidensform er ikke nævnt, mens kontekster er i forgrunden af definitionen. Når konteksten skole er væsentlig i definitionen for lærebogen, kan det ses som udtryk for, at lærebogen har betydning for sekvensering af undervisningen, den faglige diskurs og for lektiearbejdet. Lærebogen kan siges at have en styrende didaktisk funktion.

Grepstad (1997) har samme opfattelse som Selander af, at lærebogen er en pædagogisk tekst, som er produceret med henblik på en pædagogisk anvendelse. Men Grepstad foretager en afgørende distinktion mellem en lærebog og en pædagogisk tekst, idet lærebogens tekst ikke behøver at være ordnet og skrevet til skolebrug (bl.a. visse antologier). Lærebogen er i den forstand kendetegnet ved at have en *funksjonell bruksverdi* (Solemslie 2000:14). Den pædagogiske tekst er derimod kendetegnet ved, at teksten er skrevet til og har organiseret stoffet til skolebrug.

I den didaktisk *forma* teksten er altså pædagogiske elementer en nødvendig og tilstrækkelig føresetnad for at teksten skal bli lærebok, mens det for andre tekster er den didaktiske *bruken* som er den nødvendige føresetnaden. (Grepstad 1997:328)

Distinktionen mellem den didaktiske form og den didaktiske brug fremgår af citatet. Hvad der ikke fremgår er, at et væsentligt element ved lærebogen er, at den fremstår med autorisation. Den er ifølge Grepstad *selvautoriserende*, idet den ved blot at blive kaldt lærebog fremstår som autoritet for faget, stoffet og strukturen. Med Deweys (1916/2005) forståelse er lærebogen tilsvarende en del af metoden – stoffet og metoden fremstår som ét i lærebogen.

I *Studieplan for masterstudiet* (2006) i pædagogiske tekster på Senteret for Pædagogiske tekster, Høgskolan i Vestfold, har forskergruppen defineret pædagogiske tekster således:

Med pædagogisk tekst forstås både skriftlige, muntlige, multimediale og ikke-verbale tekster som bruges på ulike læringsarenaer. (s. 1)

Forskergruppen begrunder den brede forståelse af begrebet *pædagogisk tekst* ved at skrive, at med den brede definition gøres det muligt at ”arbejde med både traditionelle og digitale læremidler, men også andre typer ressourcer som bruges i forskellige læringsituationer” (s. 1). Forskergruppens definition favner i sin brede definition alt, der inddrages i mange forskellige kontekster, både formelle og uformelle. I Høgskolens definition er tekster alt, der drages ind på ”læringsarenaer”, og høgskolen skelner ikke mellem informelle og formelle læringsarenaer. I sin bredeste bestemmelse af begrebet vil alt, hvad mennesker agerer med og kan referere til som et erfaringsgrundlag, være pædagogiske tekster. Det kan være en kunststilling, kroppen, en sejlbåd og et blad fra et træ, som kan anvendes og ”læses” som pædagogisk tekst. Denne bredde i forståelsen af begrebet har fordele. Én af fordelene er, som det også fremgår af indledningen til studieplanen, at *læringen* kommer i fokus og ikke hvilket middel – pædagogisk tekst – der reflekteres over. Dette understreges af, at ”læringsarenaen” er konteksten, som bestemmer, om der er tale om en pædagogisk tekst.

En anden fordel ved den brede forståelse er, at den understøtter den tværvidevidenskabelige tilgang til at arbejde med tekster. På en uddannelsesinstitution som Høgskolen i Vestfold kan undervisningen med udgangspunkt i forståelse af pædagogiske tekster ud fra det brede tekstbegreb være mere imødekommende over for de studerendes forskellige uddannelsesmæssige baggrunde og forsøge at ”oppeve den snevert faglige tilnærmingen til tekster og kaste lys over intertekstuelle perspektiver” (s. 1).

Ulempen ved anvendelse af det brede tekstbegreb, hvor læringsarenaen er i fokus, kan være, at når læringsarenaer kan findes i potentielt alle kontekster, kan pædagogiske tekster ikke defineres i forhold til ikke-pædagogiske tekster, hvorved begrebet pædagogisk tekst mangler en indholdsmæssig bestemmelse. Som konsekvens af det brede tekstbegreb i Vestfold bliver det afgørende kriterium for at gøre en tekst til en pædagogisk tekst, den type spørgsmål man stiller, og det svar man får som baggrund for arbejdet med teksten. Spørgsmålet og svaret må være af læringsmæssig art. Spørgsmålet kan lyde: Arbejder man med en tekst med det mål at lære noget? Og konteksten er for så vidt underordnet, uanset om det er en formel eller en uformel undervisningskontekst.

6.1.5 Lærebogen i skolekonteksten

Definitionerne af lærebogen som pædagogisk tekst tillægger, som vi har set, konteksten en øget betydning. Jeg vil i det følgende forfølge denne tankegang og undersøge, hvordan konteksten for lærebogens funktion kan ses i et institutionelt perspektiv. Det institutionelle perspektiv på lærebogens funktion har optaget forskere

med et sociokulturelt perspektiv på læring, idet netop konteksten inden for denne tradition har en meget væsentlig betydning for læring.

Med afsæt i at se lærebogen i et medieperspektiv kan man undersøge, hvordan lærebogen medierer skolen som institution. Til den brug kan lærebogen beskrives som en tekstgenre (Säljö 2000:234 ff):

Lærebogen kan altså ses som en tekstgenre, som bygger på institutionaliserede antagelser om, hvad der kendetegner læring, og som er skabt med henblik på at kunne anvendes i et miljø, hvor læring er den overordnede målsætning. Den er i sig selv et produkt af dette miljø, og den skaber også betingelserne for læring.

I denne definition ses lærebogen i et institutionelt perspektiv, som er kendetegnet ved forventninger og antagelser om, hvad læring og viden er. Som artefakt er lærebogen både skabt af forventningerne og antagelserne og er med til at skabe forventningerne og antagelserne. Processen, hvori forventningerne og antagelserne skabes, kan begrebsliggøres med Selanders udtryk (1993:75) institutionelle manifestationer (måldokumenter, pædagogiske tekster og evalueringsrapporter). De institutionelle manifestationer indeholder intenderede kvaliteter, som skal ses i forhold til de realiserede kvaliteter. Forholdet mellem intenderede kvaliteter og realiserede kvaliteter kan ses som en kløft, idet der kan være diskrepans mellem læreplan som institutionel manifestation og den realiserede læremiddelanvendelse.

Hvordan kan kløften mellem intenderede og realiserede kvaliteter forklares? En forklaring er, at læreplanen er *normativ*, idet den beskriver, hvordan man i skolen *bør* arbejde med viden og med hvilket resultat, mens de pædagogiske tekster (og arbejdet med dem) udgør den sociale instans, hvor man *i virkeligheden* taler om viden og færdigheder (kompetencer). De pædagogiske tekster *kodificerer* (Selander 1993:76), idet arbejdet med dem er normgivende for, hvad der er vigtigt i skolens verden. Med det kritiske blik kan man sige (Selander 1999), at eleverne ikke er så interesserede i, hvad teksten formidler, men lægger vægt på at opøve en strategi, som kan styre læsningen mod at finde de informationsdele, der opfattes som svar på lærebogens (eller lærerens) spørgsmål. De pædagogiske tekster *normerer*, hvad der regnes som kundskab.

Der er altså et afhængighedsforhold mellem definition af lærebogens funktion, definition af læring, arbejdsformer og vurdering af viden. Med et konstruktivistisk syn på en sådan institutionel sammenhæng (Säljö 2000:236) kan man sige, at ved ændring af ét af elementerne vil de øvrige elementer ændres. Som eksempel ville et ændret syn på, hvad lærebogens funktion er i undervisningen befordre en ændring af arbejdsformer og vice versa.

Konkluderende kan man sige, at eleverne socialiseres til at opfatte skole som en institution med faste rutiner. Altså at der ved arbejdet med lærebøger sker en ”skolsk” påvirkning af elevernes opfattelse af skolen – for i den sammenhæng at bruge et

nordisk begreb for den institutionaliserede opfattelse af skolevirksomheden⁶⁰. Lærebøgerne medierer arbejdsmetoder, vidensområder og problemstillinger i den ”skolske” institution. Flere forskere peger på, at lærebogens mediering af arbejdsmetoder, vidensområder og problemstillinger resulterer i en kløft mellem de intenderede og de realiserede kvaliteter.

Men hvor meget og hvordan styrer lærebøgerne undervisningen? Dette spørgsmål vil i det følgende blive besvaret ud fra flere tilgange, som samlet kan give forståelse af lærebogens didaktiske funktion.

6.1.6 Lærebøgers styrende funktion i undervisningen

Flere forskere (Skejldbred 2005, Selander 1988, Svensson 2000, Wellington og Osborne 2000 samt Wikman 2004) beskæftiger sig med lærebørgernes styrende funktion. Wellington og Osborne har opstillet et katalog over lærebørgers forskellige anvendelse⁶¹. I katalogets mange punkter ses lærebøger som styringsredskaber, idet de:

- Initierer et emne og skaber interesse for det
- Sørger for spørgsmål/afprøvning enten arbejdet i klassen eller lektiearbejdet
- Er en guide for repetition
- Kan anvendes til studerendes frie selvstudie: ”Lav noter til...”
- Er en fremherskende ressource for lektiearbejde
- Er en støtte for læreren i planlægning af timerne, tjek af hovedfacts
- Er et middel til at holde klassen stille
- Er et middel til at beskæftige en forstyrrende elev.

(s. 103-104, min oversættelse)

I flere af punkterne kan ses en funktion som grundlag for lektiearbejdet.

Den finske forsker Tom Wikman (2004) sammenfatter lærebogens styrende funktion ved at pointere, at den har en kundskabsgaranterende, autoriserende rolle, og at den har en fællesskabsskabende sammenhængsfunktion. Lærebogen understøtter arbejdet i skolen, den har en disciplinerende rolle, den giver en model for læringen. Wikman fastslår, at lærebørgers tekst udover at befordre læring også er normgivende for, hvad der anses for at være væsentligt at lære sig.

⁶⁰ I Skandinavien anvendes udtrykket ”skolsk” af flere forskere for skolens diskursive fællesskab repræsenteret ved undervisningens rum, skolens opdeling i klasser, lektioner, roller, osv. og dermed også som udtryk for den funktion, lærebøger har i skolens institutionaliserede rutiner og arbejdsformer.

⁶¹ Wellington og Osbornes beskrivelse er knyttet til ”science textbooks”, men kan efter min bedømmelse gælde generelt for lærebøger.

Der er to perspektiver på lærebogens styrende rolle jeg vil fremhæve: Lærebogens *institutionaliserende* funktion og sammenhængen mellem *læringsmål* og *lærebogens styrende funktion*.

Staffan Selander (1988) beskæftiger sig med lærebogens institutionaliserende funktion, idet han ser på sammenhængen mellem emnet i lærebogen og elevernes opfattelse af de institutionelle rammer for arbejdet med lærebøgerne. Han skriver at ”lärboken är ett hjälpmedel för att presentera ett ämne, och bliver samtidigt grunden för hur undervisning uppfattas, vad utbildning skal handla om. Läroboken strukturerar också vårt sätt uppfatta ”det vetbara” i skolan.” (s. 23, min kursivering). Hjælpe midler har iflg. Selander en strukturerende funktion for elevens opfattelse af undervisningen. Og netop elevens oplevelse af lærebogens strukturerende funktion i lektiearbejdet og orientering mod forskellige vidensformer er en del af dette projekts forskningsfelt.

Det andet perspektiv er sammenhængen mellem læreplaner, læringsmål og lærebøgerens styrende funktion. Flere forskere har beskæftiget sig med sammenhængen mellem lærebøger og læreplaner. Svensson (2000:65) konkluderer i sin afhandling – ud fra lærerinterviews – at der ikke er en modsætning mellem en omfattende anvendelse af lærebøger og læreplanernes intention om stor elevaktivitet. I det hele taget oplever lærerne ikke, at lærebøger styrer deres undervisning, men opfatter at den styrende funktion lærebogen har er et aspekt af planlægningen (ibid.: 45).

Den norske forsker i pædagogiske tekster Dagrud Skjeltved modstiller i en artikel *Læremidler – et tema for kompetanseheving* fra 2005 elevernes måde at læse lærebøger på med målene i læreplanen. Der er, iflg. Skjeltved, en kløft mellem den måde eleverne læser lærebøgerne på, og de hensigter der ligger i læreplanerne om elevens udvikling af kompetencer. Som Skjeltved skriver, er der mange elever der i læsningen af lærebøger der ”leter efter svar på opgaver og fakta som skal huskes på prøver, framfor resonnementer, spørgsmål og diskussioner” (Skjeltved 2005:67), mens skolerne lægger vægt på kritisk tænkning og selvstændighed jf. læreplanernes målsætning. Der er, iflg. Skjeltved, altså en kløft mellem elevernes læsemåde og læreplanernes målsætning om en kritisk læsning.

Et middel til at ændre elevernes læsemåde er iflg. Skjeltved at der skal ske en ”læseopdragelse”. Lærebøgerne skal i deres tekster synliggøre, at der er flere forskellige syn på de samme forhold. ”Læseopdragelsen” er, iflg. Skjeltved, at eleverne lærer ”at opføre sig som en leser” (s. 67), hvilket indebærer at eleverne tilegner sig et repertoire for, hvordan tekster kan læses og hvordan de kan anvendes forskelligt. Det er en af lærebøgerens opgaver at understøtte elevernes læseopdragelse. En sådan læseopdragelse kræver et systematisk arbejde, hvor eleverne vurderer og reflekterer over lærebøgerens tekster og deres anvendelse i undervisningen. Dette systematiske arbejde er, iflg. Skjeltved, nedprioriteret i de norske skoler, idet hun pointerer, at svaret ikke er at ”ønske seg en skole uten lærebøker, men å arbeide for at vi får læremidler som innbyr til ulike lese- og arbeidsmåter, og som utvikler skriftkyndighet i vid forstand.” (s. 68). Denne sammenheng, eller mangel på samme, mellem undervisningsmål og

elevs lektiearbejde med lærebogen vil i dette projekt være udgangspunktet for en perspektivering og for anbefalinger i afhandlingens konkluderende afsnit.

Opsummerende kan man sige, at interessen for lektiearbejde med lærebøger ikke er eksplicit i særlig stor grad. Implicit kan man antage, at interessen for lektiearbejde er stor, hvis man måler interessen i forhold til hvor mange elever og i hvor lang tid, der laves lektier med lærebøger. Dog findes en forskningsmæssig interesse i at undersøge, i hvilken udstrækning lærebogen er strukturerende for elevens opfattelse af at kunne klare sig i skolevirksomheden som sådan, og ikke med henblik på at udvikle faglige og almene kompetencer. I min forståelse bliver denne forskningsmæssige interesse en interesse i at undersøge, hvordan elevens oplevelser af at arbejde med lærebogen konstituerer deres orientering mod forskellige vidensformer.

I efterfølgende afsnit vil jeg behandle lærebogen som en strukturerende ressource og slutte afsnittet med min definition af lærebog.

6.1.7 Lærebogen som en strukturerende ressource

Det teoretiske grundlag for anvendelsen af termen strukturerende ressource er et sociokulturelt syn på læring (Säljö 2003). I det sociokulturelle perspektiv er det helt grundlæggende, at læring og udvikling sker gennem deltagelse i sociale praksisser. Ifølge denne læringsopfattelse er det centralt, at de strukturerende ressourcer kan reducere kompleksiteten i opgaven, koble til tidligere erfaringer og hjælpe til at identificere målsætninger og lignende (Säljö 2003:254). En person, som behersker de færdigheder, der skal til for at løse opgaven, kan bistå med strukturerende ressourcer. Et læremiddel kan på samme vis bistå med strukturerende ressourcer. I den forstand bliver anvendelsen af strukturerende ressourcer en del af genstandsfeltet for læring.

Man kan altså beskrive strukturerende ressourcer som et sæt af erfaringspotentialer fra en velkendt virksomhed, og som er støttende faktorer for handling i en anden virksomhed. Erfaringerne og det kendskab vi har til situationer samt krav, der bliver stillet, er en strukturerende ressource for vores planlægning af tænkning og handling. Begrebet blev hos Lave (1988) anvendt til at beskrive overføring af viden fra informel til formel læring og til at påpege kontekstuelle forskelle.

Min anvendelse af begrebet har også overføring mellem kontekster i fokus, men omfatter flere end de informelle og formelle kontekster. Jeg vil udvide området for beskrivelsen til at være kontekster inden for den formelle læringskontekst. Begrebet er i min brug bredere og mere omfattende, men har stadig i forgrunden erfaring og praksisformer i virksomheder.

I min anvendelse vil jeg udvide lærebogsdefinitionen til at have brugerperspektivet mere i fokus, og til at indeholde relationen mellem artefaktet og den lærendes anvendelse af lærebogen som en ressource i en læringsproces, der foruden at være en ressource for faglig viden også er en ressource for skolekonteksten i bredeste forstand. En sådan udvidelse af lærebogsdefinitionen skal tjene to formål. Det ene er at placere lærebogen i relation til en kultur og det andet er at placere den som én type af læremiddel i relation til andre typer af læremidler – altså skabe en distinktion mellem

lærebogen som et specielt læremiddel i forhold til andre læremidler. Udvidelsen af lærebogsdefinitionen kan også ses i relation til udviklingen i samfundet og af teknologien samt inddragelse af digitale medier som læremiddel (Drotner 2006). Den mangfoldighed af læremidler som (i fremtiden) inddrages i undervisningen udfordrer til, at der også i definitioner fremhæves, at man kan adskille de forskellige typer af læremidler fra hinanden, og at definitionerne understreger det specifikke ved den enkelte type læremiddel.

Opsummerende kan man sige, at lærebogsdefinitionen skal have til formål at kunne adskille didaktiske læremidler (Hansen 2006) fra andre læremidler, have fokus på konteksten (Selander et. al 2005) og på formålet (Drotner 2006). Forståelsen af lærebogens funktion bliver derved af sociokulturel karakter, som peger på et syn på læring med fokus på målet og konteksten, fremfor fokus på teknologien.

Mit bud på en definition er:

Lærebøger er en speciel type pædagogisk tekst, som har til formål at være en ressource for læring af viden i en skolekontekst, og som samtidig understøtter den lærendes strukturering af skolekonteksten.

Anvendelsen af ”pædagogisk tekst” skal forstås i Selanders seneste definition af begrebet. Da mit projekt udelukkende vil omfatte en undersøgelse af den analoge tekst, skal det derfor understreges, at det er den analoge pædagogiske tekst der er i fokus. Ved at bibeholde ”pædagogisk tekst” fokuserer jeg, som Selander, på kontekstens betydning for læremidlet og dets didaktiske funktion. Men jeg går videre end dette, idet jeg også placerer læremidlet i en indholdsmæssig funktion i relation til elevens anvendelse af det. Definitionen indrammer, hvad eleven bruger læremidlet til – som en ressource for en række forhold i skolekonteksten: strukturering af viden (bl.a. faglig viden, hverdagsviden), strukturering af skolekulturen og strukturering af mening. Med definitionen skaber jeg også en distinktion til informelle digitale medier, som jeg mener ikke har en strukturerende funktion (men som til gengæld har andre fortrin).

Med anvendelsen af begrebet ”strukturerende ressourcer” i definitionen er det mit formål at sætte fokus på en række problemstillinger i lærebøgernes funktion i undervisningen. Formålet med afsnittet har således været at undersøge, hvordan vi kan definere lærebogen, hvor relationen mellem et læremiddel, en kontekst og et læringsmål er til stede. Med et fokus på definitionen ekspliciteres lærebogens didaktiske funktion. Beskrivelsen i næste afsnit af lærebogens tre artificielle niveauer har ligeledes til formål at give en forståelse af, at lærebogens funktion i undervisningen afhænger af det syn man har på dens funktion.

6.2 Artificielle niveauer

Man kan skelne mellem tre niveauer af artefakter (Cole 2003:127). Det første niveau er *primære artefakter*, hvilke er de artefakter, som anvendes direkte i produktionen. Her er tale om fra økser og køller til mobiltelefoner og pc'er. Det andet niveau er *sekundære artefakter*, som er ”repræsentationer af primære artefakter og af handlemåder, hvori brugen af primære artefakter indgår” (ibid.). Her er tale om

forskrifter, traditionelle opfattelser, normer o.a. På det tredje niveau befinder de *tertiære artefakter* sig. Som forklaring på disse artefakter skriver Cole (ibid.): ”Udtrykt i moderne psykologisk sprogbrug kan adfærdsmåder, der er erhvervet under interaktion med tertiære artefakter, føre ud over de umiddelbare kontekster for deres anvendelse”. Dette niveau af artefakter kan ændre vores syn på den ”konventionelle” verden og være et redskab for forandring af den aktuelle praksis.

Forskere (Ludvigsen et al. 2002:214) har anvendt niveauerne af artefakter i en analyse af IT. IT kan betegnes som et *primært* artefakt, når det anvendes som værktøj; forskellige applikationer har forskellige funktioner, når de bruges til at løse arbejdsopgaver. IT er også et medie, som man navigerer i, og som man kan kalde for *sekundære* artefakter, der er betinget af sociale modeller. De sociale modeller kan være læreres og elevers antagelser af, hvordan den slags teknik kan anvendes. Som *tertiære* artefakter kan man se IT ved at betragte dem som et middel for udvikling af forskellige fænomener og institutioner: udvikling af demokrati, effektivisering af arbejdsopgaver osv.

Med fare for at være inkonsekvent i teorivalget er vidensformerne opstillet i Lars Qvortrups⁶² (fra Bateson) kategoriale bestemmelse.

Følgende tabel bygger på Zeuner et al. (2007) og har til hensigt at vise sammenhænge mellem læringsformer og de artificielle niveaus indhold af reproduktive elementer.

Fig. 29 Sammenhænge mellem læringsformer og de artificielle niveaus indhold af reproduktive elementer

| Læringsformer | Artificielt niveau | Reproduktive elementer | Produktive elementer |
|-------------------------------------|--------------------|---|---|
| 1. ordens viden: Kvalifikationer | Primært artefakt | Tilegnelse af eksisterende diskursivt indhold | |
| 2. ordens viden: Kompetencer | Sekundært artefakt | Tilegnelse af eksisterende diskursive erkendelsesformer | Skabelse af nye diskursive produkter ud fra eksisterende diskursive erkendelsesformer |
| 3. ordens viden: Kreativitet | Tertiært artefakt | | Skabelse af nye diskursive erkendelsesformer (og nyt diskursivt indhold) |

⁶² Lars Qvortrups syn på viden bygger på et systemteoretisk forståelse, og er derfor forskelligt fra det læringsperspektiv projektet her bygger på. Men for at have en overordnet kategorial bestemmelse, der klart beskriver niveauerne i læringsformer, ser jeg det anvendeligt på dette sted at anvende Qvortrups beskrivelse.

Lærebogen kan ses som primært artefakt, når dens opgave er at være redskab til at løse forskellige konkrete spørgsmål og arbejdsopgaver inden for et fagligt curriculum. Dertil kræves og udvikles kvalifikationer; at kunne læse og forstå teksten, at kunne redegøre for dens indhold osv.

Lærebogen kan betragtes som et sekundært artefakt, når den anvendes til at opnå ”viden om viden” og dermed skabe viden om, hvordan man erhverver og udvikler viden (Zeuner et al. 2007:114). Det sker via sociale relationer, og derigennem bevares og overføres handleformer og overbevisninger. Læringen er reproduktive processer og består i tilegnelse af eksisterende diskursive erkendelsesformer (ibid. 116). Udover reproduktive elementer på dette niveau er der tale om produktive elementer. De produktive elementer i læringen erhverves gennem et selvstændigt arbejde, bl.a. igennem gruppearbejde, hvor eleven udvikler nye måder at iagttage på. Der er på dette niveau tale om udvikling af kompetencer: refleksionskompetencer, relationskompetencer og meningskompetencer. Især må man lægge vægt på udvikling af metakompetencer som forudsætning for at udvikle de produktive elementer i kompetencen. Som uddybning kan det siges, lærebogen betragtes som sekundært artefakt, når den skaber en bro mellem elevers forskellige erfaringskontekster, f.eks. mellem forskellige fag. Læsningen af teksten går fra at være overfladelæsning præget af vaner (”slavisk”) til at være dybdelæsning, og eleven læser lærebogens tekst kritisk (”små hints”) og med det, som jeg har kaldt for læserens horisont.

Lærebogen betragtes som værende på et tertiært niveau, når arbejdet med den resulterer i forandring af en konventionel og institutionaliseret praksis. For at skabe nye diskursive erkendelsesformer kræves kreativitet. I lærebogssammenhæng kan man forestille sig, at den kreative brug af lærebogen resulterer i, at eleven bryder det institutionaliserede syn på anvendelse af lærebogen og dermed stiller spørgsmål ved reificering af viden.

Jeg har tidligere i afhandlingen nævnt forskellige faktorer, som kan have en stilladserende funktion i elevernes læring, heriblandt lærebogen. Lærebogens stilladserende funktion i elevernes vidensorientering i lektiearbejdet vil være i fokus i kapitlets følgende analyser. Derfor vil jeg diskutere denne funktion.

6.2.1 Diskussion af lærebogens stilladserende funktion

Jeg vil her knytte nogle bemærkninger til termen om *stilladseret læring*, som er udviklet af Wood, Bruner og Ross (1976) og Bruner 1983 og 1985 (Nielsen 1999:150, Øzerk 2006:132), og som nærmest er blevet synonymt med Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling. Man kan stille (Nielsen 1999) det spørgsmål, om begrebet stadig er anvendeligt i dag ud fra den antagelse, at undervisning og læring aktuelt⁶³ er anderledes end på Vygotskys tid.

To overordnede argumenter anføres: for det første en antagelse om, at den lærende og den instruerende har samme motiver, for det andet en antagelse om, at en udviklingszone ”er et stadium, som den instruerende har indsigt i, men ikke den

63 Se senere diskussionen herom.

lærende, og sidst, men ikke mindst ligger der en antagelse om, at kun igennem sproget er det muligt at lære” (Nielsen 1999:151-152). Væsentligt i diskussionen er, om der er motiv-lyghed, og om læringsprocessens retning i dag er forudsigelig for den lærende og ikke mindst for den instruerende (læs: læreren). Yderligere kan en konsekvens være, at den lærendes viden begrænses til den voksnes (lærerens) viden og derved begrænser den lærendes kreativitet (Hansen og Nielsen 1999). Jeg skal ikke komme nærmere ind på denne diskussion, men pege på det, som Nielsen også gør opmærksom på, nemlig fejlen ved ukritisk at oversætte begrebet om stilladseringsbaseret læring til pædagogisk praksis i dag.

Forskere har udviklet en såkaldt *textbook pedagogy* på baggrund af den sociokulturelle opfattelse af læring og under særlig anvendelse af termen zonen for nærmeste udvikling (Horsley og Walker 2005). Textbook pedagogy betegner lærerens overvejelser over, hvordan han/hun anvender læremidler i klasseværelset (ibid.:61). Resultaterne fra to undersøgelser over læreres brug af fotokopier i undervisningen har været det empiriske grundlag for at udvikle flere typer af zoner: ”Zone of Free Movement (ZFM)”, ”Zone of Promoted Action (ZPA)” og ”Zone of Assisted Development (ZAD)”⁶⁴. Zoneinddelingen er fundamentet for ”textbook”-pædagogikken. Jeg har ikke fundet nye zonebegreber, men kategoriseringen er inspirerende, fordi den udvider forståelsen for muligheden af, at elever kan opleve arbejdet med lærebogen som med en zone for nærmeste udvikling.

For at være mere konkret i diskussionen om lærebogens funktion i en stilladserende læring kan vi se lærebogens funktion ud fra principper for en stilladserende støtte (Hansen og Nielsen 1999:36):

- Lærestøtte: Læreren støtter eleven i at nå de mål, eleven selv har været med til at opstille.
- Overførsel af ansvar for læreprocessen: Eleven får udover faglig viden også redskaber til mere og mere at kunne overtage processen med opgaveløsning.
- Dialog: I en kreativ dialog formulerer lærer og elev sammen målene for den pædagogiske interaktion.
- Ikke-vurderende samarbejde: Læreren presser ikke fordomme, meninger og holdninger ned over eleven. I modsat fald er den stilladserende støtte i virkeligheden en skjult strategisk handling med det formål at manipulere eleven i en af læreren på forhånd fastlagt retning.
- Instruktion på et passende niveau: stilladset er sat ind på elevens aktuelle niveau. Ved et for stort og komplekst stillads kan man risikere, at eleven forsvinder og drukner i støtten. Modsat vil et for spinkelt stillads overlade eleven til sig selv og egen hjælpeløshed.
- Fælles deltagelse: Eleven skal få mere og mere plads til at deltage i den proces at formulere, hvad der egentligt er problemets kerne og løsningsmuligheder.

64 Sidste zone udleder jeg af teksten om elevers uassisterede arbejde, hvor forfatterne i parentes tilføjer ”tilhører ZAD”.

Lærerens for store styring og strukturering af aktiviteten kan risikere at eliminere elevens deltagelse i processen. Mens derimod for lidt styring kan risikere at forhindre eleven i at kunne få øje på muligheder for at deltage.

Pointen er, at hvis vi betragter lærebogen som en stilladsserende støtte for elevens zone for nærmeste udvikling, opstår en række spørgsmål. Kan det fælles og kollektive arbejde med lærebogen, som det foregår gennem lektiearbejdet, være en zone for alle elevers nærmeste udvikling? Argumentationen kunne være, at for nogle er lærebogen den nærmeste zone, mens den for andre ikke er den nærmeste zone. Lærebogen er almindeligvis ikke tilrettelagt, så den tager hensyn til forskellige zoner af udvikling, som det kan være tilfældet i lærerens didaktisering af det faglige stof. Hvis lærebogen får en dominerende rolle i undervisningen, som det bl.a. kan ses i lektiearbejdet, kan det tænkes, at nogle elever, for hvem lærebogen *ikke* er den nærmeste zone for udvikling, oplever den som en barriere for læring og dermed for udvikling. Her ses bort fra undervisningen og lærerens eventuelle kompenserende effekt på denne barriere. Som en videreførelse af argumentationen kan tænkes, at barrieren for læring får konsekvenser for inklusionen i deltagelsen i undervisningen, hvilket vil forstærke barrieren for læring. Når udviklingen fra at være perifer til at være fuldt deltagende afhænger af deltagelsen i praksis, vil den manglende inklusion i zonen for nærmeste udvikling medføre, at eleven ikke udvikler sig frem mod at være veteran i deltagelsen. Der er altså tale om lærebogens manglende differentiering i designet og om manglende differentierede arbejdsformer via lærebogen.

Et andet spørgsmål kan formuleres ud fra elevens muligheder for at overtage mere og mere af styringen i formuleringer af mål og opgaveløsninger igennem indsigt i anvendelsen af viden og redskaber. Som betingelse for elevens opnåelse af viden kræves en synlighed af, hvordan redskaberne, artefakterne, kan anvendes i læringsarbejdet. Denne transparens kan fremhjælpes ved lærerens instruktion og lærer-/elevdialogen. Yderligere kan man spørge, om ikke den eksternaliserede faglige viden og metoder i selve lærebogen kan reducere og måske helt eliminere elevens oplevelse af dialog med og medbestemmelse i forhold til mål – set ud fra, at lærebogen opfattes som et autoritativt middel i læringsdiskursen.

6.3 Elevperspektiver på lærebogen og vidensformer

I denne anden del af analysen vil jeg undersøge, hvordan man kan forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning.

I analysen vil jeg undersøge, hvordan den reproduktive orienterede og den meningsorienterede vidensform kommer til udtryk gennem elevens omtale af deres oplevelse af anvendelse af lærebogen. Der er ikke tale om et enten/eller af en bestemt orientering, men om i hvilken udstrækning, der er en bestemt orientering i vidensformen. Derfor er det spørgsmål, jeg vil besvare i det følgende afsnit: Hvilke spor af en reproducerende orientering i vidensformen og meningsorientering i vidensformen kan fremanalyses, når elever udtaler sig om lærebogen?

I analysen vil jeg benytte mig af to former for empiri: Enkeltinterview af elever og gruppeinterview af elever.

Afsnittet vil først undersøge elevers oplevelse af lærebogen som helhed for dernæst at undersøge deres oplevelse af enkelte sider ved lærebogen: teksten, stoffet, designet og alder.

6.3.1 Lærebogens styrende funktion

Lærebogen omtales af flere elever som et grundlag for undervisningen. Dens grundlagsfunktion kommer til udtryk på tre måder.

Den første måde er grundlaget for undervisningen i fagenes *pensum*; stoffet i lærebøgerne er lig med pensum (G6).

I det følgende citat svarer en elev på spørgsmålet om der mangler noget i lærebogen.

G: Nej, men nu er jeg måske ikke lige den bedste til at svare på det. Det kommer an på, hvad du lærer, så hvis læreren vælger, at det ligesom er det, man lærer, så føler man ikke, at der mangler noget. (G6)

Konsekvensen af at opleve lærebogens funktion som grundlaget for pensum er, at der ikke mangler noget i lærebøgerne (G6). Lærebogen ses i forhold til lærerens autoritative valg af pensum.

I forlængelse heraf ses det, at lærebogen leverer grundlaget for en reproduktionsorienteret vidensform.

G: Personligt tror jeg ikke, for jeg føler bare, at grundbøgerne bare skal levere, det skal man faktisk selv gøre, for så nogle gange har der været det der med, at så skal man prøve noget nyt, nye grundbøger og læse et eller andet, så det nemlig skulle blive mere spændende, men når man opnår, at det, der giver mest spænding, er det, der giver mest mening, hvis man laver noget selv og selv tænker. Så hvis man egentlig bare har nogle ordentlige grundbøger, så man får styr på det grundlæggende først, og det er så først, når man arbejder ud over det, at det begynder at blive spændende. (G7)

Lærebøgerne leverer et grundlag for elevernes reproduktion af et stof, som eleven ser som det første grundlæggende skridt mod en meningsorienteret vidensform. Mening og relevans er noget, eleverne selvstændigt skal skabe udover lærebogens stof, og lærebøgerne kan danne det grundlag, der skal til for elevernes produktion af en meningsorienteret vidensform. Den meningsorienterede vidensform ses af eleven som den spændende form for viden, hvilket kan tolkes som, at den meningsorienterede vidensform er den vidensform, som styrker engagement og interesse i læringen.

Andre læremidler end lærebogen skal være grundlag for produktive vidensformer, hvis mål er udvikling af personlige kompetencer som selvstændighed og kreativitet (G7). Det er tillige i de mere uformelle og åbne dimensioner, at arbejdet giver

”mening” (G7). Selvstændighed i arbejdet og mening bliver hos informanten G koblet sammen.

Lærebogen som grundlag for den reproduktive vidensform kommer også til udtryk ved omtalen af lærebogen som en håndbog. Det er en fælles, positiv, oplevelse hos informanterne af, at lærebøger er velegnede som håndbøger ved opgaveskrivning - her betegnes de som en slags stofbase (A20) – og ved individuelle fremlæggelser. Lærebogen ses derved som et redskab, der kan anvendes på tværs af forskellige læringskontekster og arbejdsformer, som et potentielt grundlag for elever forståelse af sammenhænge mellem læringskonteksterne.

A: Jeg vil sige, at det er uundværligt at have i skolen, lærebøgerne. For det første så har alle eleverne den mulighed for at læse op i dem, uden bare at skulle læse op, hvis man føler, at man er ved at komme bagud og sådan nogle ting. Jeg tror, det er sværere at vende tilbage til en tekst, til noget der bliver udleveret fra gang til gang, der er sådan et grundlag for hver en time. Jeg tror også, det er godt, hvis alternativet er, at du skal ud og søge på Internettet hver gang, eller læreren skulle komme med noget nyt hver gang. (A19)

Lærebøgerne har i modsætning til digitale læremidler den funktion, at informanterne kan læse op, når de er kommet bagud med læsning af stoffet og vende ”tilbage til” ved opgaveskrivning (A20).

Tilsvarende synspunkt fremkommer i en samtale om en kemibog.

E2: Hvis man sidder og laver noget i timerne, så er det godt, at man kan læse om det bagefter, når man kommer hjem og har brug for det. Man kan ikke lære noget uden en lærebog.

Lærebogen kan give muligheder for elevens reproducerende orienterende viden efter undervisningen i skolen. Lærebogen er som sådan grundlaget for læring, hvilket kan forstås som en forståelse af læring, som reproduktion af et stof. I citatet ses også informantens opfattelse af lærebogens autoritative funktion.

Når lærebogens anvendelse bedømmes i forhold til andre læremidler, er to andre læremidler på tale: digitale læremidler og kopier.

E1. Der er fordele og ulemper ved tingene, altså, jeg synes computeren er egentlig er en god ting, fordi man kan få mange informationer, det er nemt at komme til informationer. Men jeg bryder mig ikke om at sidde og læse meget ved en computer. Det stresser en, synes jeg. Så kan jeg bedre lide at læse en bog, det jeg synes er fordelene ved en bog, det er lidt nemmere, det er lidt mere afslappende. Så har man kun det her i stedet for en skærm, man skal sidde og kigge på, det kan også være, at det er noget personligt. [tysk]

Lærebogen er bedre i en selvstændig og individuel planlægning af skolearbejdet. I den funktion er lærebogen uundværlig (A19) og kan ikke erstattes af digitale læremidler fx Internettet. Som det fremgår af citatet ovenfor, er teksten i lærebogen bedre at læse end teksten på digital skærm. Computerens styrke er anvendelsen i en informationsøgning på Internettet.

Et læremiddel, som ofte anvendes i skolen, er kopier af forskellige læremidler. I sammenligning med kopier kendetegnes lærebogen ved at være et samlende læremiddel. Den samlende funktion skal forstås på flere måder.

E1: Jeg har heller ikke noget imod, at læreren selv går ind og laver nogle spørgsmål, det har jeg ikke noget imod. Jeg synes bare godt nok. Jeg synes de er bedre, eller man lærer mere ved det. Det er bare rart at have en helhedsfornemmelse, man behøver ikke at sidde med mappe og papirer, skal du have notatpapirer, og du skal have en masse forskellig ting frem, fordi et eller andet sted, på en måde forvirrer det lidt, i hvert fald for mig som person, hvis jeg skal sidde med masse ting fremme, og så skal jeg rundt og finde det der, noget andet sted, og så noget, jeg kan bare lide at have det hele ét sted, så lige kunne blade og så har man

E2: Der [på efterskolen] havde vi kun papirer, der fik man ingen bøger, jeg tror vi havde en enkelt fysikbog. I sprogfag fik vi ikke nogen bøger, og det er egentlig meget godt på den måde, fordi så havde man slet ingen bøger, men hvis man blander det, så er der så mange forskellig ting, man skal hive frem. Jeg kan godt lide at have lærebøger, det er rart, så har man bare det hele på ét sted. Så er man fri for alle de løse ting.

E3: Hvis man så lige kom til at smide et enkelt væk, det er sværere at smide en bog væk end et enkelt papir, eller hvis man krøller det eller spilder noget på det.

Lærebogen giver ifølge elevernes udsagn en oplevelse af helhed over og samling på materialer. Helhedsoplevelsen og oplevelsen af at have samling på materialerne skaber for eleverne en oplevelse af overblik og af at have styr på det materiale, der skal anvendes i undervisningen. Ved for stor spredning af materialeformer kan elever risikere ikke at kunne overskue sammenhænge, rent fysisk ikke at have plads til materialerne i læringskonteksten samt risikere at miste nogle af materialerne. Lærebogen giver en følelse af overblik over materialerne og at have overblik over stoffet.

Samtidig med at lærebogen giver overblik over og ”styr på” stoffet, kan man på den anden side også skabe risiko for for lidt variation i undervisningen. En pointe kan være, at der er et dilemma mellem struktur og variation i anvendelsen af lærebogen, idet elever gerne vil have en given, kendt struktur og samtidig ønsker at anvendelsen ikke er for givet og kendt. Kopier kan skabe variation i lektielæsningen samt gøre den mere aktuel. Dermed kommer kopierne til at fremstå som det, der ligesom kommer udefra og som det element i undervisningen, der perspektiverer stoffet i lærebogen til aktuelle forhold udenfor skolen. Altså det middel der etablerer forbindelsen til hverdagsliv og informelle forhold og dermed er redskab for meningstilskrivning.

I et andet interview samler en af informanterne flere perspektiver på en gang:

E: Det tror jeg er vigtigt her på gymnasiet, at man har denne orden i de ting, man laver. Det er ligesom én bog, den handler om drama, og det var det. Lær det, og når du har lært det, har du taget dine notater, fint så er du færdig med lærebogen. Så afleverer du bogen, du har dine notater til det. Ikke så noget med alle de små løse papirer, jeg ved selv fra biologi har vi [...] vi har femten papirer et sted og nogen bøger, vi ikke bruger, og det ville være meget smart, hvis

man får sådan en bog, gennemgår et emne, afleverer bogen, så har man de notater, enten har du dem eller ikke. Du vælger selv. [dansk]

I interviewet tematiseres perspektiver på den reproducerende orientering i anvendelsen af lærebogen. Den reproducerende orientering i vidensformen er ifølge eleven et spørgsmål om at lære et bestemt stof (kunne reproducere stoffet). Lærebogen skaber orden, og ordenen kan tolkes som *overblik* i stofudvælgelsen (læringens mål: pensum), *samling* af materialet (genstandens fysiske indretning) og *pædagogiske funktion* (motivation).

Som jeg i et tidligere afsnit af afhandlingen har fremhævet, viser flere forskningsresultater, at lærebogen har en styrende funktion i undervisningen. Set i et kritisk perspektiv kan lærebogen styre for meget. Det kritiske perspektiv skal ses på baggrund af, at lærebogens styrende funktion kan resultere i mindre variation og fleksibilitet i undervisningen, og for eleverne er netop variationen i undervisningen et fokus i deres vurdering af den og af lektiearbejdet (se herom senere). I følgende citat omtaler eleven lærebogens styrende funktion.

N: Jeg synes, at lærerne læner sig for meget op ad lærebøgerne, selv om de er dårlige, og de selv siger, at de synes, at lærebøgerne er dårlige, at de så ikke prøver at skaffe nogle andre bøger eller laver noget materiale selv, så kører de gennem med de bøger, selv om de ved, at der er nogle, der falder af, hvor jeg synes, at lærerne skal være bedre til at vurdere i forhold til hvordan lærebøgerne er. (N10)

Elevens begrundelse for, at lærebogen kan være styrende for undervisningen er, at lærerne læner sig for meget op ad dem. Lærerne burde vurdere dem noget bedre. Resultatet af, at elever oplever, at lærebogen på trods af en negativ vurdering bliver styrende for undervisningen, kan formentlig være, at lærebogen vil være styrende for elevens vidensform orientering mod reproduktion.

Konklusionen i denne del af analysen af elevernes oplevelse af lærebogens styrende funktion er, at lærebogens fortrin er, at den tydeliggør læringens mål, at den samler stoffet i en helhed og giver overblik over det, og at lærebogen potentielt er grundlaget for motivation for læringsarbejdet. Men samtidig kan lærebogen være for styrende for undervisningen og ikke skabe tilstrækkelig variation. Med den styrende funktion kan følge, at den reproducerende orientering i vidensformen forbliver i fokus for elevernes læring.

6.3.2 Arbejdsspørgsmål

Arbejdsspørgsmål kan både være skrevet ind i bøgerne af forfatteren og blive produceret ved siden af bøgerne af læreren.

A: [...] Jeg synes, det er ret vigtigt, at der er nogle efterfølgende spørgsmål for ligesom at samle op på det hele i bøgerne, både for lærerens skyld, så han ligesom kan fornemme, hvor meget vi andre er med på det, og så ligeså meget for vores egen skyld, for at vi kan, det er ikke altid at man får noteret de ting, som man egentlig føler er vigtigt, man har svært ved at danne overblik over, hvad der er vigtigt og relevant og ikke er vigtigt i forhold til teksten, og så til sidst måske

lige få fem spørgsmål, hvor de fem vigtigste punkter er taget op. Så har man både noget på papiret, som man føler, er det relevante, og man har ligesom givet læreren et indtryk af, at man har forstået det, så synes jeg det er det rigtige, jeg har gjort. (A8)

Spørgsmål i teksterne kan være med til at skabe overblik over stoffet. Spørgsmål har, blandt andet især to vigtige funktioner: Elevers opsamling af relevant stof og lærerens kontrol af og indsigt i elevernes viden. En særlig interessant udtalelse i citatet er, at eleven udtrykker en oplevelse af både at have en sikkerhed for at have fokuseret på det relevante i lærebogen og at kunne give udtryk for en forståelse af det relevante stof overfor læreren. Elevens oplevelse er i overensstemmelse med fund inden for international forskning (Ryan 2006), som pointerer, at arbejds spørgsmål motiverer elever til at læse lektier og virke som studieguides ved eksamen.

Den læringsopfattelse, der kan være tale om her, kan betegnes som en opfattelse, der er præget af tryghedsorientering og en reproduktionsorienteret vidensform. Med grundlag i begreber fra Marton et al. (1984) kan elevens læringsopfattelse være præget af, at læring ses som at få mere viden ind i hovedet for derefter at kunne reproducere den erhvervede viden. Elevens fokus er på *hvad*, der skal læres, og lærebogens viden skal puttes ind i elevens hoved, og samtidig er elevens fokus, at den viden, der er erhvervet, skal kontrolleres af læreren. Der er med John Biggs begreb tale om en såkaldt 'surface processing student', som vil være tilbøjelig til at vælge overfladestrategier i sin læring.

Lærerens egne producerede opgaver opleves positivt af eleverne, på trods af opgavernes form som løsrevne kopier.

E1: Ja, hun [læreren] tager udgangspunkt i det, der står der. Vi har faktisk ikke arbejdet med de øvelser, der er i bogen, fordi [læreren] har læst dem, og så har hun fundet på noget, enten nogen hun synes er bedre eller mere forståeligt. Vi har overhoved ikke arbejdet med dem i bogen.

E2: [...] jeg synes, det viser, at læreren er interesseret i at lære os noget.

E3: Hun ved også bedst, hvad klassen kan.

E4: Ja, det er rigtigt nok. I stedet for i bogen, der tager alle over én kam, det kan de nok svare på.

E1: Når hun selv laver sine egne spørgsmål, så vælger hun jo, hvad vi skal kunne trække ud af teksten.

Eleverne argumenterer her for deres positive opfattelse af lærerens egenproduktion af spørgsmål. Læreren didaktiserer stoffet ud fra princippet om undervisningsdifferentiering, idet spørgsmålene bliver produceret til den specifikke klasse og med lærerens fokus i teksten. Dermed peger læreren på, hvad hun betragter som centrale forhold i pensum og hjælper eleverne til at få overblik over stoffet. Samtidig sætter læreren arbejdet med stoffet ind i en personlig relation mellem hende

og eleverne. Elevernes oplevelse af lærebogens kollektivt prægede spørgsmål bliver erstattet af personliggjorte spørgsmål, og spørgsmålene bliver derigennem en understregning af, at læringen indgår i en undervisningskommunikation. Lærerens egenproduktion kan ses som et medie for en personliggjort kommunikationsform. Analytisk set kan lærerens egenproduktion af spørgsmål understøtte en mere meningsorienteret vidensform ved lektielæsningen end lærebogens arbejdsspørgsmål ville gøre det.

I forlængelse af denne problematik kan følgende citat ses. I dette tilfælde drejer det sig om en lærebog, som er produceret til at skulle anvendes i tæt samarbejde med Internettet. Svarene på spørgsmålene skal eleverne hente på hjemmesider på Internettet.

E1: Jeg synes, timerne bliver meget forudsigelige, skal du læse en tekst, og så er der ti spørgsmål, som du skal ind og svare på, hvor du finder oplysninger på et par webadresser, der står i bogen.

E2: Man bliver utrolig god til bare at kopiere ting og så aflevere. Man ved ikke helt, hvad det er, man afleverer.

E3: Vi har også været ude for, mig og Maria, at spørgsmålene, det var svært at finde konkret, hvad der var, man skulle svare på, hvor vi skulle spørge vores lærer, hvad det var, vi skulle svare på. Han kunne heller ikke helt finde ud af det. Så fandt vi bare noget, man måske kunne svare, det var lidt søgt. Jeg synes, det er irriterende at bruge så meget internet. I starten synes jeg, det var ok., men nu er det bare irriterende, vi gør det så tit. [engelsk]

Spørgsmålene understøtter en reproducerende orientering i vidensformen og har desuden en anonym karakter, idet eleverne ikke opfatter, at spørgsmålene vedkommer dem som personer. Spørgsmålene og arbejdet med lærebogen er en barriere for en meningsorienteret vidensform, og resulterer i en mekanisk reproduktion af tekster på Internettet. Det skal understreges, at jeg ikke forholder mig til opgavernes indhold, for der vil formentlig være store forskelle mellem, hvordan forskellige opgaver vil kunne stilladsere elevernes orientering i vidensform. Og det vil i denne forbindelse kunne være interessant ved senere forskning at undersøge, hvordan forskellige typer opgaver virker på elevens oplevelse af vidensform.

Som et spor i en sådan analyse kan inddrages undersøgelsen af elevens oplevelse af arbejdet med opgaver i en kemibog. Den meningsorienterede vidensform er tilsyneladende forsøgt understøttet i en kemibog ved hjælp af ”tænk selv”-opgaver. Hensigten er tilsyneladende, at eleverne i både deres forberedelse og i undervisningen på klassen kan tage udgangspunkt i opgaverne og dermed producere en viden udover stoffet i bogen. Eleverne forholder sig til opgaver i følgende samtale:

E1: Man kan jo vælge, hvis man er inde i stoffet og kan det hele, og man læser sine lektier, hvis man er lidt usikker på det, så kan man lave de der tænk selv-opgaver. Det hjælper en meget til at kunne forstå det bedre.

E2: Det handler nok om, hvor meget selvrespekt man har eller respekt for skolen, om man har lyst til at lave noget.

E3: Hvor engageret man er.

E4: Ja, engageret, så det er fra person til person. Hvis man ikke gider, så lærer man jo heller ikke noget. [...] Hvis man virkelig ikke forstår det, så tror jeg godt, man læser de eksempler. Det er ikke sikkert, at man regner opgaverne, jeg læser dem, hvis der er noget, jeg ikke har forstået, så læser jeg det igennem. [...] Jeg regner med, at hvis der er noget, jeg ikke forstår, så spørger jeg bare. Hvis det er noget, der virkelig skulle gennemgås grundigt, så tror jeg, jeg kunne finde på det. [kemi]

Ideelt set peger ”tænk selv”-opgaverne udover teksten og kan dermed understøtte en mere meningsorienteret vidensform og samtidig understøtte undervisningsdifferentieringen. I praksis handler eleverne ud fra, hvorvidt der er en ”nødvendighedslogik” – om opgaverne er nødvendige for at man kan forstå og reproducere stoffet. Hvis ikke denne nødvendighed er til stede, arbejder eleverne ikke med opgaverne men forudsætter, at forståelsen og reproduktion af stoffet vil komme i gennemgangen på klassen.

I fortolkningen peger jeg således på, at eleverne dermed har en anden logik end den, der ligger i den didaktiske intention, der tilsyneladende ligger til grund for lærebogen og i skolens undervisning; ”elevlogik-i-konteksten” vs. ”institutionslogik-i-normen”.

6.3.3 Opsummering

Opsummerende kan man sige, at elevernes oplevelse af lærebogens funktion i undervisningen har en understøttende virkning på deres reproducerende orientering i vidensformen. Elevernes reproducerende orientering tolkes på baggrund af deres udsagn om lærebogen som et samlende fysisk redskab, der giver overblik og samtidig kan suppleres med materiale, der af læreren er tilrettelagt specielt til klassen. Eleverne oplever, at lærebogen på mere end én måde giver overblik: den giver overblik over stoffet og overblik over krav til viden, og dens fysiske form giver overblik over det materiale, som skal anvendes i undervisningen. Således kan man sige, at lærebogen medierer faget, dets metoder og det materiale, der skal arbejdes med i faget. Lærebogen er i den forstand autoritativ i forhold til fagenes pensum, og den er dermed *grundlaget* for oplevelsen af fag og viden.

Stilladseringen af elevernes meningsorienterede vidensform sker gennem andre læremidler end lærebogen. Men eleverne perspektiverer samtidig lærebogen i forhold til motivationen i undervisningen. Lærebogen kan anvendes i en personlig og selvstændigt tilrettelagt arbejdsform, idet eleverne kan have lærebogen med i forskellige kontekster og arbejde med den tidsmæssigt forskudt i forhold til undervisningen. Lærebogens funktion kan dermed ses i dilemmaet mellem dens struktur og variation i anvendelsen, idet eleverne gerne vil have en given, kendt struktur og samtidig ønsker, at anvendelsen ikke er for given og kendt. Lærebogen er et centralt artefakt i undervisningen, og dette dilemma peger på, at lærebogen både

kan være en strukturerende ressource for undervisningen og samtidig en barriere eller en spændetrøje for undervisningens differentiering og variation.

6.3.4 Elevers oplevelse af lærebogens tekst i et vidensformsperspektiv

Oplevelserne af lærebøgernes tekster kan tolkes ud fra orienteringer mod vidensformer. Der er fire temaer i omtalen af teksten, der kan analyseres ud fra, hvorvidt der er tale om en reproduktiv orienteret vidensform eller en meningsorienteret vidensform: *vidensindhold*, teksters *overførbarhed til anden tekst*, *informanternes forudsætninger for tekstforståelse* og *teksternes mængde og indhold*.

Et negativt perspektiv på lærebogens vidensindhold kan være, at dens tekst er en pædagogisk tekst, som er orienteret mod fagligheden og er lukket om sig selv (S, N og A).

N. Jeg synes, at mange af dem er sådan lidt indforstået, sådan at man ved ting i forvejen, og det gør man jo ikke, når man læser tingene for første gang, at man får den viden. Hvor jeg synes de godt kunne have skrevet det mere udførligt, eller sådan "din læser har ikke læst teksten i forvejen". (N12)

Det negative perspektiv er udtrykt i, at lærebogens formidling af stoffet er for "indforstået" og ikke tager tilstrækkeligt hensyn til elevernes vidensmæssige forudsætninger (S2, N12).

I forlængelse heraf er der spor af en negativ oplevelse af tekstens fagcentrerede form.

S: Og så er det også nogle gange så konkret, at det ikke er til at brede ud, eller hvad skal man sige at overføre fra en eller anden bog i teorien til nogle generelle tanker, man kunne have. (S2)

Eleven opfatter lærebogsteksten fagcentreret, hvilket er en barriere for transfer af viden fra én tekst til en anden. Teksterne i lærebøgerne er, efter denne elevs opfattelse, for lukkede om emnet og ikke tilstrækkeligt perspektiverende (jf. senere udsagn).

Vi så tidligere, at lærebogen som redskab oplevedes som et autoritativt redskab i undervisningen. Lærebogens tekst har, ifølge flere spor i interviewene, en tilsvarende autoritativ funktion. Argumentationen her er, at lærebogen har en høj grad af gyldighed – man stiller ikke spørgsmål om lærebogens sandhedsværdi – hvilket giver en faglig sikkerhed (A16). Gyldigheden skal ses i relation til andet stof fra f.eks. internettet eller aviser, hvor tekstens sandhedsværdi kan diskuteres og dermed skaber usikkerhed om gyldigheden. (A17) Det autoritative perspektiv på teksten kan også udtrykkes, som jeg gjorde ovenfor, ved at sige at teksten giver overblik og "styr på", hvad der er det centrale i pensum.

I et negativt perspektiv på lærebogstekstens autoritativitet kan man sige, at teksten i lærebogen i for stor udstrækning understøtter den reproducerende orientering i vidensformen og ikke i tilstrækkelig grad understøtter en mere udbredt meningsorientering i vidensformer, og dermed heller ikke i tilstrækkelig grad

understøtter anvendelsen af dybdestrategier i lektiearbejdet med teksten. Dybdestrategierne er (som vi skal se senere) bl.a. kendetegnet ved, at teksten understøtter en overføring af viden mellem fagene.

Et andet aspekt er tekstens tæthed.

N: Det er tit de bøger, hvor man bare går død i det og falder i søvn fordi det virke uoverkommeligt at komme igennem. Jeg kan hurtigere komme igennem, hvis jeg kan se frem til næste overskrift så jeg kan se, at nu er jeg færdig med det afsnit og så kan jeg tage det næste, et forhindringsløb eller nogle kegler eller sådan noget, hvor man lige kan stoppe op og holde pause, i stedet for at det bare kører, der ligger man død i det tit. (N5)

Hvis teksten ikke er læsbar og imødekommende, og dermed lærbar, er teksten en barriere for lektiearbejdet. Hvis teksten er for tæt bliver teksten tung og uoverskuelig at arbejde med (A1, N3); læsningen bliver et ”forhindringsløb”. (N5). Variation i teksten er vigtig for elevens motivation for at læse teksten i lærebogen.

Ligeledes, set i et kritisk perspektiv, er der spor i interviewene som peger på, at lærebogsteksterne er fragmenterede da der ikke er orientering om ”overordnet sammenhæng”, som en informant udtrykker det (S10).

Opfattelsen kan tolkes som, at teksten ikke på tilstrækkelig vis er med til at mediere en mening mellem de enkelte tekstafsnit og informationer. Fragmentationen understreger dermed lærebogens reproducerende vidensform og kan danne grundlag for en norm, hvor der ikke stilles krav om sammenhæng mellem teksten delelementer og overordnede mening.

I modsætning til det negative synspunkt, at teksten er et forhindringsløb og teksten opleves som fragmenteret, er der spor i interviewene på et positivt syn på teksterne. Et af sporene peger på, at man ikke altid kan forvente, at teksten skal være umiddelbart tilgængelig; informanten kalder teksten en ”Shakespearetilstand”(M10). Med udtrykket forstår informanten, at arbejdet med en ”tung” tekst kan give store oplevelser. Informantens synspunkt er, at man må være fleksibel i forventningerne og i arbejdet med tekster. Et andet spor peger på, at en nærlæsning af tekster skærper opmærksomheden, og læsningen derved bliver mere iagttagende og dermed kan underbygge og udvide egne synspunkter. (S8).

Der er forskel – iflg. spor i interviewene – på skønlitterære og faglitterære tekster: Skønlitterære tekster kan man ikke diskutere og have forventninger til ændringer, for de er som de er, fordi de er produceret til en anden brug end til skolebrug (S9), altså til en anden kontekst uden for skolen. Det samme er ikke tilfældet med faglitterære, pædagogiske tekster, som man netop kan forholde sig kritisk til som tekster, idet de er produceret til undervisningsbrug.

6.3.5 Opsummering

Opsummerende kan man sige, at teksterne har betydning for elevernes motivation for arbejdet med lærebogen. Med en reproducerende orientering på vidensformerne giver

teksterne overblik over, ”styr på” og dermed sikkerhed for fagligheden. Med elevernes kritiske og dermed også meningsorienterede blik kan teksterne være en barriere for udvikling af mere meningsorientering i vidensformen, når teksten lukker sig om sig selv og fagets faglighed, virker fragmenteret og dermed ikke er tilstrækkeligt perspektiverende – hverken intertekstuelt eller tværfagligt.

6.3. 6 Elevers oplevelse af lærebogens stof i et vidensformsperspektiv

Jeg har fundet fire vidensformsperspektiver i elevernes oplevelser af lærebøgernes stof. De fire aspekter er stoffets *perspektivering*, *struktur i stoffet*, *stoffets kompaktthed* og *relevans*. De fire aspekter bliver i det følgende analyseret ud fra et perspektiv på elevers orientering i vidensformer.

Det første aspekt er stoffets perspektivering.

S: [...] Det som mangler er overordnede, hvad skal man sige, træde ud til det virkelige liv og til andre fag måske, og det hænger sammen med: Sådan og sådan skete det i samfundet, og sådan var den økonomiske udvikling. Eller: Sådan tænkte folk og litteraturen om et eller andet, og de kunne jo... Ok., de videnskabelige fag er måske lidt svære, men hvis vi så udelukker dem, når vi så tager alle de der humanistiske. (S5)

Set med et meningsorienteret blik på stoffet er ét aspekt, at stoffet mangler perspektivering til hverdagslivet eller til andre fag. Oplevelse af manglende perspektivering skaber barriere for en meningsorienteret vidensform når elever laver lektier, idet lektielæsningen fokuserer på at læse teksten som teksten og ikke er fokuseret på at få viden om det teksten handler om.

En samtale mellem elever omhandler perspektivaspektet.

E3: Hvis man kan relatere det til sin hverdag, synes jeg også, at det hænger meget bedre sammen. Hvis man kan sige, når det er derfor, at samfundet er bygget sådan op, eller det er derfor, de er røde.

E4: Ja, så tænker jeg over dem hver dag..

E1: Vi havde på tidspunkt et meget godt eksempel, det med forskellige bagepulver og natron, og hvorfor man ikke brugte det ene, fordi så begyndte det at smage af ammoniak, hvis det var en stor kage, og det blev så senere slået fast i en time, fordi vi fik en kage, der smagte meget af ammoniak. Så kunne vi sige, at det var derfor, fordi det kunne vi jo fortælle, efter at vi havde haft kemi.

E2: Jeg brugte det blandt andet i weekenden, fordi at jeg var til fest, og der var nogen, der sad og blandede noget, noget grenadine, noget sprut, hvor det så blev til en heterogen blanding, fordi man kunne se forskellen, så der brugte jeg det, det var bare sådan en lille stikkommentar, jeg kom med, det er meget sjovt. Der er bogen også rigtig god, blandt andet den her side jeg har slået op på, hvor der er sider om heterogene blandinger, og homogene, hvor de viser om det i hverdagen blandt andet nogen tomater sammen med noget olie og oliven. Der synes jeg bogen er rigtig god til at relatere til hverdagen, hvor andre bøger virker meget kemiske i det.

Der kan man gå ud og bruge det i hverdagen, men sine venner osv., hvor man tænker mere over det, hvor det er billeder fra hverdagen og illustrationer.

E3: I forhold til matematik, hvor man skal nærmest vride ud af det, hvad man kan bruge det til. Så interesserer det slet ikke en, og så gider man ikke at arbejde med det.

E1: Når man sidder og laver en ligning, så sidder man og tænker, hvad skal jeg bruge den til.

E2: I forhold til kemi, hvor man tænker, det kan jeg bruge, det er meget sjovt at vide.

E4: Jeg synes, det er meget sjovt at kunne belære mine forældre og sådan noget.

Lektielæsningen ses i relation til andre kontekster: til hverdagskontekster⁶⁵ og arbejdsformer i skolen. I den sammenhæng vurderer eleverne om deres viden er relevant og vidensformen orienteres på baggrund af denne vurdering. Hvis eleverne oplever stoffet som relevant for at kunne forstå fænomener og at kunne kommunikere om deres viden i hverdagskonteksterne understøtter det deres meningsorienterede vidensform.

Med et fortsat kritisk blik på sammenhængen i stoffet er der spor i elevudtalelser, der tyder på, at eleverne kan opleve stoffet som fragmenteret.

S: Det er fordi [kapitlerne ikke hænger sammen], at de mange gange er så konkret, at de er så eksemplificerede, og at der igen mangler den her overordnede sammenhæng, og at man måske for læserens skyld [...] kunne sig "som vi også talte om i dutten og datten". Og hvis man så ikke har læst det kapitel, så er det jo lige meget. Men for eksempel en samfundsfagsbog, nu handler det om sociologi, og så handler det virkelig om sociologi, og det skal det også med bestemte termer indenfor området og beskrivelser om de og de grupper, og undersøgelser og skemaer. Og så kan man have et helt andet emne, som hedder økonomi og glemmer, med mindre man er sådan meget, hvis man ikke har en god hukommelse, at det helt sikkert har med hinanden at gøre, men der er bare så meget, man skal nå at lære. Man skal både forstå, nåh ja, det er nok det, der er problemet: man skal både forstå emnet og emnets termer og ideer og metoder for at kunne forstå det fuldstændigt for at kunne sammenligne det med andre. Men så meget tid har man bare ikke, så hele tiden den der tidsfaktor. (S14)

Med et meningsorienteret blik mangler lærebogen at kunne skabe sammenhæng og overblikforståelse, den splitter op i brudstykker (eller arbejdet med dem er opsplittet i brudstykker), stoffet er konkret til ét fag og ét emne, og at der ikke er en "overordnet mening", som stoffet kan huskes i kraft af (S8). Eleverne skal være i stand til at kunne distancere sig fra stoffet når de læser lektier og selv være i stand til at sammenfatte pointerne og skabe en sammenhængende mening i det pågældende stof. Og fortsat med et kritisk blik er det vanskeligt for eleverne, når deres arbejde ikke understøttes gennem lærebøgerne til at skabe en meningsorienteret vidensform. (S11)

65 Hverdagskontekster er anvendt i mangel af anden term. Der er tale om kontekster, som har samvær med familie og venner i fokus.

Citatet ovenfor tydeliggør, at meningskonstruktionen i arbejdet med stoffet er vanskeliggjort, idet der ifølge eleven mangler overordnede perspektiveringer. Stofområderne er fragmenterede, og meningen og sammenhænge mellem de enkelte stofområder skal eleven selv konstruere. Elevens læringsoplevelse svarer til beskrivelsen hos Marton et al. (1984), som opdeler den i seks niveauer (se i afsnittet om læringsteori). Her var de første tre niveauer kendetegnet ved at være reproduktionsorienterede vidensformer og de sidste niveauer kendetegnet ved at være meningsorienterede vidensformer. Eleven oplever tilsyneladende, at først skal hun kunne reproducere stoffet og fagets metoder for at kunne perspektivere stoffet til andre emner og fag. Det fjerde niveau, som er det afgørende skift i orienteringen i vidensformer, er at forstå disse sammenhænge. Det ville set fra elevens perspektiv være en hjælp for elevens orientering i retning af, at viden var på forståelsesniveauet, hvis lærebogen dannede et stillads for dette niveau og dermed for elevens meningskonstruktion.

Et andet aspekt i elevers kritiske blikke på stoffet i lærebogen er, at emnerne ikke i tilstrækkelig grad ses ud fra forskellige synspunkter, og at bøgerne dermed ikke udøver kildekritik overfor deres egne tekster (S11) Den manglende sammenhæng får, iflg. elevernes oplevelser, konsekvenser for undervisningen, som kommer til at gå ud på ”at få stoppet så meget i hovederne på eleverne” som muligt.(S16). Igen peger elever på, at lærebogens manglende metaniveau forstærker deres reproduktionsorienterede vidensform, og altså oplevelse af læring orienteret mod at kunne huske og reproducere stoffet i lærebogen, og ikke læse stoffet for at kunne forstå de forhold, som lærebogens emne omhandler.

Et yderligere aspekt er stoffets kompakthed. Spor i udsagnene peger på, at konsekvensen bliver, at elever ikke ”behøver at stille spørgsmål” eller inddrage andet materiale. (S13). Dermed pointeres, at lærebøgerne ikke understøtter en mere meningsorienterende vidensform, som netop kendetegnes ved en kritisk stillingtagen.

I lektiearbejdet med lærebogens stof har jeg fundet flere faktorer, som spiller ind på vidensorienteringen.

N: Det jeg tror, er sådan en klarhed, en tydelighed, hvor de tit væver rundt i noget, som ikke er nødvendigt, så man ikke får det, der egentlig var vigtige, banket fast, det er svært nogle gange at gennemskue, hvad var det vigtige i det her, jeg lige har læst. Hvor det hjælper klart meget at snakke om det på klassen bagefter med læreren, for ellers havde man ikke fået noget ud af det. For man kan ikke gå ind og sige, hvad var det vigtige her. Jeg tror bare at præcighed og klarhed mangler. (N17/18)

Orienteringen mod at tilskrive mening bliver med det kritiske blik vanskeliggjort, når der er mange irrelevante (unødvendige) informationer i stoffet. Det bliver vanskeligt at gennemskue, hvad der er det væsentlige i en tekst; man kan kalde det for en mangel på tekstlig transparens.

Den reproducerende orientering bliver understøttet af, at eleverne får et større overblik gennem tidslinjer og skemaer.

Genkendelsesaspektet

I eksemplet ovenfor nævnes kemifagets fortrin frem for matematik, og kemi opfattes som fagligt mere genkendeligt. Stof fra kemi kan anvendes til at kommunikere om en større viden, end kammerater og forældre udenfor skolekonteksten kan. Som konsekvens er det nærliggende at konkludere, at en sådan kommunikativ fordel forstærker elevens meningsorienterede vidensform..

I udforskningen af, hvordan eleverne tematiserer genkendelses- og anvendelsesaspektet kan følgende samtale inddrages. Der er tale om en kemibog om grundstoffer.

E:2: En hel masse om et grundstof, og det er også meget godt. Og der står, hvor meget der er i et menneske, og det er meget sjovt at vide. Det er også nogen ret spændende ting, der er skrevet.

E1: Hvis man nu tager natriumklorid som eksempel, som jo er salt, ikke også, hvis man gerne vil vide, hvad natrium er for sig og klorid for sig, det kan man ikke få at vide her i bogen, og hvis man så er nysgerrig, så er den pissegod den bog der til at kunne slå op i, og der er masse eller mange informationer om det enkelte grundstof.

E4: Der er også skrevet nogle underholdende ting....

E2: Også hverdagsting som de relaterer til..

E3: Der står egentlig alle de der tørre facts, men de står ret overskueligt. For eksempel det med mennesket, der et billede af et menneske.

I samtalen tematiseres både en reproducerende orientering og en meningsorientering i vidensformerne. I anvendelsen af bogen reproducerer eleverne "tørre facts" og dermed fagets faglighedsdiskurs, og samtidig er bogen grundlag for elevernes meningsorientering. Den meningsorienterede vidensform kan findes i bogens overraskende virkning ved at perspektivere grundstofferne til menneskets sammensætning. Perspektivering kombinerer det genkendelige – mennesket – med det nye – de faglige begreber – hvorved skabes en overraskelse. Jeg fortolker den overraskende virkning som et eksempel på, at temaerne i fagenes undervisning ikke nødvendigvis skal være sammenfaldende med de temaer, der er knyttet til elevernes ungdomsliv for at være spændende og overraskende. Eller sagt med Ziehes (1999) terminologi behøver temaet ikke have karakter af selv-henvendelse ("self-application") for at være spændende for elever. På den anden side skal stoffet for at understøtte en meningsorientering, være genkendeligt⁶⁶, anvendeligt og udviklende.

66 Termen genkendelse anvendes ikke i en kognitiv teoretisk eller i en psykodynamisk forståelse. Ud fra den kognitive teori foregår en tilpasningsproces mellem at kunne genkende og indoptage nye erfaringer i etablerede skemaer at udvide og ændre etablerede skemaer for at tilpasse forståelsen til nye erfaringer. Genkendelighed i en psykodynamisk forståelse (i Ziehes forstand) ses i modsætning til anderledeshed. Her er Ziehes pointe, at god anderledeshed fremmer læring. Min

I den følgende samtale diskuteres, hvilke temaer der er interessante at arbejde med. Der er tale om en engelskklasse. I lærebogen, der bliver anvendt i klassen, er der valgt temaer, som dels vægter aktualitet og dels etiske og politiske problemstillinger. Klassen har umiddelbart før interviewet arbejdet med fødevarerimperiet McDonald som tema⁶⁷.

E1: [Relevante emner?] Det kunne være sådan typiske nogen, sådan noget som abort, aktiv dødsbistand, så nogen problemstillinger, som de fleste har holdninger til.

E2: Det er noget, man kan bruge i hverdagen, i stedet for noget...

E3: Rygning.

E4: Indvandrere, kunne man godt tage op.

E2: Så ville man helt klart få noget mere mundtligt. Så kunne det være for kedeligt, kun med diskussion, man skal variere.

E3: Det kommer an på, hvordan man arbejder med det. Hvis det var sådan bare spørgeskemaer, hvad laver du til fester, hvor meget drikker du, [...] fordi så har vi lavet en undersøgelse.

E2: Lave sin egen undersøgelse af noget.

E3: Bare noget mere diskussion, hvor man har lov til at have en anden holdning end McDonalds eller... Det er lidt svære emner at diskutere.

I samtalen spores der både udsagn, som peger i retning af reproducerende orienteret og meningsorienteret vidensform. Eleverne ønsker, at de kan få trænet deres engelskkundskaber (ses især andre steder i interviewet). Det drejer sig om træning af fagets discipliner, og man kan sige, at dette ønske peger i retning af en reproducerende orientering. Samtidig forholder eleverne sig til emnerne ud fra ønsket om, at de skal omhandle noget, de har en holdning til. Dette ønske peger i retning af, at eleverne er meningsorienterede i deres vidensform. Det er etiske emner, som ikke nødvendigvis er kendt fra elevernes hverdag men emner, som berører dem følelsesmæssigt. Genkendeligheden er emotionelt funderet. Igen er pointen, at elevers ønske ikke er, at emnet skal have en selv-henvendelse (Ziehe 1999), men ses som et ønske om at emnet er et grundlag for at kunne handle, at kunne være i stand til at kunne indgå i en dialog og diskussion. Vi kan måske her sige at emnet skal have en

pointe er, at eleverne skal kunne opleve nødvendigheden og relevansen i deres lektiearbejde for at dette kan understøtte en meningsorienteret vidensform. Hvis ikke eleverne kan genkende stoffets nødvendighed og relevans, så mindskes elevernes meningsorienterede vidensform. Min forståelse af termen genkendelse er, at fastholde fokus på konteksters og redskabers betydning for læring, idet genkendelse for elever understøtter elevernes aktive handlen med redskaber og dermed understøtter en meningsorienteret vidensform.

67 I Mulvad, Dorte W. og Claus Zedlitz (2003).

kommunikativ funktion, som vi så tidligere i perspektivering til hverdagskonteksten.

Som samtalen i interviewet udvikler sig, kommer anvendelsen i fokus. Eleverne efterlyser en aktiv anvendelse af stoffet i form af en mundtlig kommunikation. Denne kobling mellem stoffet og anvendelse i arbejdsformen er en helt central pointe i samtalen, og en pointe jeg vil forfølge i analysen af arbejdsformer som kontekst for lektielæsningen.

Jeg vil i den næste samtale om en dramabog til danskundervisningen undersøge, hvordan en lærebog kan styrke og svække elevernes reproducerende vidensform ved lektielæsningen. I analysen af elevernes reproducerende orientering benyttes fortsat kriterierne genkendelse, anvendelse og udvikling.

E3: Jeg synes, hvor de forskellig, f.eks. naturalisme, de forskellige måder at spille teater på til tider kan være beskrevet lidt for indviklet. Det kræver, at man har en form for baggrundsviden om teater, før man forstår det. Hvis man aldrig har set teater, så er der store problemer med at skulle læse det. Ellers er det en overskuelig bog.

E1: Det er ikke så svært at læse, hvis man ikke selv, jeg har ikke selv gået i teater engang, eller noget, men jeg synes ikke overhoved det var svært at læse, fordi du den der baggrundsviden, inden du starter på et teaterstykke, fra det tidsrum, det er meget overskueligt, det kan godt være nogen svære ord ind imellem, men det er overskueligt.

E1: [Svært baggrundsafsnit?] Ikke hvis man tog sig tid til at læse det. Hvis man bare jabber det igennem.

E2: Hvis man går det fem minutter inden timen, så tror jeg ikke man kan forstå det, men hvis man sætter sig ned, der er afsnit som, hvis man læser det ene, så tænker man: hvad har man læst, så går man videre til det andet. Det kan man godt, men det kræver så også tid. Det kræver også, at man har den vilje, at man gerne vil.

E3: Jeg synes måske at fodnoterne, at hvis der står et ord eller en person, der skal forklares videre, så står det et lille tal og så står der fodnote, det er rigtig godt, men det kan godt blive træls at sidde hele tiden og skulle springe fra teksten og ned til fodnoten, men så længe man gør det, så forstår man det også nemmere. Jeg ved, at der er nogen, der ikke har gjort det, fordi der er blevet stillet spørgsmål til teksten, hvad var det lige, det betød, så står det lige nede i fodnoten, fordi man ikke kunne overskue at kigge derned.

I elevernes reproducerende orientering er viden om genren, i dette tilfælde teater, et element i genkendeligheden. Alle elever har ikke samme tilgang til denne viden og genkendeligheden kan understøttes af lærebogen på forskellig måde. I samtalen nævnes elementer i lærebogen, som har indflydelse på elevernes genkendelighed: billeder, baggrundskapitel og fodnoter. Baggrundskapitlet og fodnoter har ud fra et kritisk syn visse mangler for fuldt ud at tilgodese elevernes forskellige genkendelse.

I den næste samtale om samme dramabog er spørgsmålet, i hvilken udstrækning eleverne er meningsorienterede i deres vurdering af dramabogen: Hvilken mening kan eleverne tilskrive at beskæftige sig med teater som en genre indenfor danskundervisningen?

E2: For mig er det meget fremmed.

E3: Det kommer an på hvilket stykke.

E2: Nu er det, at teater siger mig ikke særlig meget, jeg kan sagtens følge med i det, og synes det er spændende nok, til en vis grad, bare det ikke bliver hugget for meget igennem.

E2: Det er meget forskelligt, det kommer an på hvilket stykke, man læser, det er sådan, at man kan nå til et punkt, hvor man mener, at nu har man snakket nok om et stykke. Hvis det bliver kørt videre ud, så kan man godt blive træt af det.

E3: Man kan også mærke på klassen, de stykker som var gamle, sådan underligt sprog, det interesserede klassen ikke specielt, det var meget sjovt, lidt anderledes, men nu har vi lige læst halvfemserstykker og firserstykker, man kunne snakke om generationskløfter. Det ved man noget om, fordi det er noget, den nære fortid.

E2: Det med Holberg-stykket, der var det svært for mange grupper, også fordi der ikke stod noget foran stykket, det var svært at sætte sig ind i hvad det handlede om, stykket.

Samtalen har en grundlæggende meningsorienteret tilgang til teaterstykkerne, idet samtalen er en dialog om netop teater, og om teaterstykkerne giver mening, bl.a. gennem refleksioner over det ”fremmede”. Ses i lyset af distinktionen hos Ziehe mellem anderledes og fremmedhed kan det være vanskeligt at afgøre elevens betydning af termen ”fremmed” – om der er tale om anderledeshed eller fremmedhed i Ziehes forstand. Det understøttet af, at eleverne tilsyneladende ikke selv har denne distinktion mellem termene. Men på trods heraf er teaterstykker ”fremmede”, når de ikke har noget med elevernes livsverden at gøre, så i den forstand ses fremmedgørelse og ikke anderledeshed. Fremmedgørelsen har grundlag i elevforudsætninger og elevernes selv-referentielle forhold (generationskløfter). Men ligeså meget kan elevernes opfattelse forstås som et spørgsmål om, hvordan arbejdet med teksten foregår – altså arbejdsformen. Og det er min pointe, at det er vigtigt at pege på, at oplevelsen af teksten, hvor relevant teksten i sig selv kan være, skal ses i en kontekstuel sammenhæng, hvordan der bliver arbejdet med den. Når Ziehe taler om elevernes selv-refererende oplevelser skal selv-referencen altså ses i relation til konteksten. Man kan sige, at elever ikke blot arbejder med en tekst, et stof, som lektie uden at det er i relation til noget eller nogen.

I samtalen væver elementer i en reproducerende orientering sammen med en meningsorientering. Der kan spores nogle væsentlige elementer, der understøtter den reproducerende orientering. Det ene element er, at udplukkene fra teaterstykkerne sættes i sammenhæng med resten af stykket – hvad handler stykket om, og hvad er der sket i stykket før det pågældende udpluk? Et andet element er sproget. Det gamle

sprog kan skabe overraskelser - ”det var meget sjovt”, som netop, for at anvende Ziehes terminologi, kan siges at repræsentere den gode anderledeshed. Men det gamle sprog kan også være en barriere. Som jeg tidligere har været inde på, er gammelt sprog en udfordring for elever, hvoraf nogle har forudsætninger og ressourcer til at arbejde med det gamle sprog, mens andre elever ikke på samme måde har forudsætninger og ressourcer til at se arbejdet med sproget som en udfordring. For disse kan en manglende sproglig genkendelighed skabe en mere reproducerende orienterende vidensform og måske endda skabe vanskeligheder i reproduktionen af stoffet. Anvendelsen af det læste, som lektie, har formentlig betydning for om elever ser sproget som kedeligt eller som ”sjovt”, og dermed bevæge mod en meningsorienteret vidensform.

Opsummerende har afsnittet her fundet spor, som kan indgå i en besvarelse af spørgsmålene: Hvilke spor af en reproducerende orientering i vidensformen og meningsorientering i vidensformen kan fremanalyseres, når elever udtaler sig om lærebogen?

Den reproducerende orientering kan styrkes ved forskellige former for genkendeligt sprog, anvendelige oversigter og interessante temaer. Den reproducerende orientering kan forstås ud fra, om eleverne får et større overblik og flere anvendelsesmuligheder. Orienteringen mod at reproducere stoffet kan kvalificere til også at orientere sig mod stoffets relevans/mening.

Som det er fremgået, drejer meningsorienteringen sig om relevans; mening er et spørgsmål, om arbejdet er relevant. Relevansspørgsmålet bedømmes ud fra, om der er tale om en genkendelse af stoffet ud fra elevernes erfaringer, om det stoffet kan anvendes til og om stoffet dermed kan danne grundlag for en personlig udvikling. Genkendelsen, anvendelsen og udviklingen skal ses i lyset af om stoffet:

- Perspektiverer til forhold udenfor skolen og faglige elementer i andre fag.
- Hænger sammen i lærebogen: sammenhæng mellem kapitlerne og temaer.
- Er problemorienteret og åbent for problemstillinger, som nødvendiggør høj aktivitet for at blive løst.

Genkendeligheden kan have et emotionelt aspekt (ex overraskelse), et kognitivt/fagligt aspekt (ex stoffets tilknytning til ungdomslivet) og et praktisk aspekt (ex kunne løse en opgave og eller demonstrere viden i fritiden). Anvendelsen kan have et undervisningsorienteret aspekt og et hverdagsrelateret aspekt.

Set i lyset af Ziehes læringskulturelle terminologi kan opsummeringen være, at elever oplever det produktive i den gode anderledeshed, når anderledesheden kan stilladsere en høj elevaktivitet. Selv-referencens mulighedsbetingelser skal altså hentes i kontekstens muligheder for deltagelse og involvering og ikke udelukkende i individet(s) selv.

6.3.7 Elevers oplevelse af lærebogens design i et vidensformsperspektiv

Jeg skal i dette afsnit undersøge, hvordan designet af lærebogen har betydning for elevers orientering i vidensformer. Hvornår understøtter lærebogens design en reproduktionsorienteret vidensform og hvornår en meningsorienteret vidensform? I hvilken udstrækning understøtter lærebogens design genkendelse, anvendelse og udvikling hos eleven?

En tekstlæsningsfunktion

Først skal undersøges spor på alle typer af brud i tekstlæsningen.

N: Ja, jeg syntes det var en meget, meget tyk kemibog, og det kunne have været meget mere tørt, men jeg synes, at den ser meget spændende ud på grund af farvebillederne og figurerne. Mest fordi der er farver, tror jeg, og billeder og så igen, fordi der er overskrifter. Når jeg skal læse dem, så kigger jeg dem igennem først, så jeg ved hvor meget, jeg skal læse, og hvad det er for noget, så er det rart, at der er en side, hvor der er et billede, så "ah", så er det ligesom at få en gave, en side, hvor der står meget meget lidt. (N7)

Illustrationer i bøgerne, herunder billeder, grafer, statistikker og illustrationer af forskellig slags, samt alt hvad der kan afbryde teksten: punktopstillinger, tabeller osv., er en stor lettelse for læsningen (N1/7/10). Begrundelsen er, at der står mindre tekst på siden. Der kan ligefrem være tale om en "gave".

Illustrationerne osv. gør lærebogen mere indbydende – virker æstetisk – og gør det mere overskueligt for elever at gå i gang med at arbejde med bogen. Overskrifterne giver desuden et overblik over stoffet. Elevers forventninger bliver positiv afstemt, hvilket må formodes at give en skærpet opmærksomhed under læsningen. Mængden af billeder påvirker prioriteringen i forberedelsen, idet lærebøger uden billeder virker tunge og derfor ikke er så tillokkende i lektiearbejdet. (A7)

Spalter har betydning for læsningen. Spalter letter læsningen, idet man ikke behøver at bevæge hovedet så langt. (N11)

En didaktisk funktion

Ét aspekt af billeders didaktiske funktion er, hvordan billeder virker ved læsningen.

M: [...] Jeg synes også, det ser ud som en god lærebog, især på grund af de bruger mange billeder til ligesom at vise "tegn og fortæl", ikke, og det er meget nemmere, når der er billeder, og man sådan, nåh sådan så det ud, sådan så borgerkrigen ud, så man kan visualisere tingene for sig i stedet for at skal sidde og læse det, og så skal man så hen til at skrive det ned på papir, hvordan det ser ud, det man får beskrevet. Så jeg vil mene, at en god lærebog er en med, der er sådan farverigt beskrevet og bruger billeder. (M1/M3)

Billeder foretager en del af (kognitions)arbejdet med at give overblik over teksten og at være en hjælp til at kunne huske teksten; de "hjælper lidt på vej", idet billederne visualiserer indholdet, og denne visualisering skaber de billeder, som ellers ville være overladt til læseren. (M1/M3). Set i relation til en orientering i vidensform giver billederne muligheder for, at elever bedre vil kunne reproducere stoffet i lærebogen,

samtidig med at billeder kan pege udover det snævre faglige – til en hverdag udenfor skolen og dermed kunne være potentiale for en meningsorienteret vidensform.

Disse aspekter kan ses i følgende citat.

A: Det minder meget om en bog, vi havde i fysik også. Jeg synes de er rigtig gode til sådan nogle fag, fysik, kemi og sådan nogle ting. Jeg kan godt lide, at det er sådan inddelt, ude i margen er der delt sådan nogle ting ind her, så man selv kan relatere det til virkeligheden, så det ikke bare er sådan en masse teori, du bare sidder og får remset op, og du bare skriver ned på papiret, og som du så nævner igen, når du skal til eksamen eller prøve eller noget. Det, du har lært, kan du sige, nå, kom det derfra, ligesom relatere det til noget. Det er også meget nemmere at huske, når man har noget, så husker man det på billeder og relationer, man har gjort. (A6)

En anden side af at billeder støtter hukommelsen er, at de kan relatere stoffet til ”virkeligheden” udenfor skolen, hvilket skaber associationer, der gør det lettere at huske teksten. Et centralt element i oplevelsen af tekstens didaktiske funktion er forventninger til dens anvendelse i undervisningskonteksten,

A: Det har det bestemt, helt klart. Hm. De lærebøger, som for eksempel den med kemibogen, hvor der er inspiration til noget mere end bare det, der står i kemibogen, så er det ofte en god mulighed for at være aktiv på nogle emner, hvor du føler, at du ved, at du ved lidt mere end bare det, som alle andre ved, måske kan give noget videre. Hvis du ved noget om saltminer, eller kender noget til det, eller har set noget med det, eller har været ude i nogen eller sådan nogle ting, der vil du måske vende tilbage til lærebogen og få nogle ideer om ét eller andet. Hvorimod jeg tror, at sådan en dansk bog, hvor der er replikker hele vejen ned igennem, der tror jeg, det er svært ligesom at være aktiv, hvis du ikke har læst det. (A14)

Billederne giver ved sin didaktiske funktion et grundlag for en øget aktivitet, idet de inspirerer til, at eleverne supplerer undervisningen med viden, som de har fået udenfor skolekonteksten. Teksten, og billederne, opleves i et anvendelsesperspektiv og dermed i en sammenvævet kontekstopfattelse.

For igen at inddrage Ziehes terminologi kan man sige, at emnet og teksten i citatet ses i lyset af, hvorvidt eleven har kendskab til emnet i forvejen, at der er tale om en vis selv-reference. Og det er min pointe, at denne selv-referentiering i høj er grad sammenvævet med mulighedsbetingelser for aktivitet.

Men der er også en negativ side ved billeder i lærebøgerne.

A: Men det er ofte sådan at det får koncentrationen til at forsvinde i timerne, også fra lærerens side, så sidder du og snakker om, her er det saltminer, og lige pludselig kan du føre tankerne videre, hvilket både kan være positivt og negativt. Hvis du skal holde dig inden for et konkret emne, så er det måske ikke så smart at sidde og snakke om nogle andre ting, men hvis du godt må lade det flyde ud, så er det måske meget godt, at der er nogle billeder, der kan give noget inspiration til en videre undervisning og sådan noget, generel snak også, det er den god til, jeg synes, de gør det rigtig godt. (A6)

Billederne kan være med til at fjerne fokus på pensum, idet eleverne kommer til at tænke på noget andet end det stof, som er målet for undervisningen, og som skal testes til eksamen. Udtalelsen kan ses som et udtryk for, at billedernes funktion er afhængig af deres anvendelse i undervisningen. Den positive funktion bestemmes af, om undervisningskonteksten rammesætter billedfunktionen som led i en tydelig læringskontekst eller om konteksten ikke er en tydelig læringskontekst for eleven.

I den følgende samtale om en tysk bog er udgangspunktet et spørgsmål, om der altid skal være illustrationer i lærebøger.

E1: Det synes jeg ikke, at de behøver, for mig hvis jeg sidder og læser en historie, [...] så ville det være meget fint med måske et billede, en eller anden der har lavet billeder for historien, bare for at have noget at kigge på – den giver ligesom en anden, en måde at slappe af. Det bliver sådan lidt mere hyggeligt på en måde. Det gør det lidt nemmere [...].

E2: Selvom tegningerne ikke rigtig betyder noget som helst, eller den er grim eller hvad det er, så er der et eller andet, som ligesom kan...

E3: Lidt afveksling.

E4: Hvis man læser om en eller anden person og så noget, så er det meget rart med et billede som måske, så har man ligesom et indtryk af, hvordan personen ser ud også.

E2: Det giver også lidt bedre forståelse, hvis der er billede, så har man noget at forholde sig til.

I en samtale om en kemibog har eleverne tilsvarende synspunkter på billedernes virkning.

E1: De der tænk selv-opgaver, de kan man selv bestemme, om man vil lave, hvis man nu ikke har forstået det hele rigtigt, eller man godt mener, man kunne tage noget mere. Så kan man kigge på nogen af dem der. Hvis man bliver lidt træt af at læse, det kan man ret hurtigt blive, så er det fint, at der er alle de her små billeder, skemaer, ting man kan kigge på. For eksempel der et billede med noget billettekst, så kan man sidde og kigge lidt på det.

E2: Ja, det er rigtigt nok, fordi naturvidenskabelige bøger de kan godt være svære at læse, tunge at læse, og man glemmer, det man har læst, og så skal man til at gå det om igen, men der synes jeg, den her er god nok. Den er ikke så uoverskuelig med det der, meget tekst på en tid, så derfor synes jeg, den er god. Det er ophold imellem.

E3: Illustrationerne er rigtig gode i forhold til teksten, fordi de underbygger teorien i teksten, og hvis man er usikker, så er billederne meget godt til at underbygge teorien. Det er de gode til i hvert fald, og der er mange kemibøger, som er meget kedelige og...

E4: Der er også de her definitioner, hvor det står med rødt, sådan at man ved, at det her skal man lægge mærke til, og huske.

E1: Man får også mere lyst til at læse med alle de billeder, det bliver lidt børnebogsagtigt, og det er hyggeligt at læse.

E2: Det synes jeg er godt, så virker den ikke uoverskuelig, den er nem at komme til. Hvis der står meget på en side, meget fuldtekst, så synes jeg godt, det kan virke uoverskueligt.

E3: Ja, det synes jeg også. Det kan godt blive sådan, ahh det gider jeg ikke at læse, det her.

E4: Så vil jeg egentlig hellere, ja, hellere læse ti sider end at læse otte sider.

I samtalerne ovenfor samt af de øvrige citater fremgår det, at billederne påvirker elevernes læsning. Læsningen får andre dimensioner. Illustrationerne understøtter en variation, idet det danner grundlag for pauser i læsningen og dermed varierer læsningens rytme. Samtidig bidrager billederne med yderligere oplysninger og giver yderligere mulighedsbetingelser for elevernes refleksioner bl.a. ved at relatere til elevens egne iagttagelser, og de kan dermed danne grundlag for et mere personligt arbejde med lærebogen – som E2 siger, så har ”man noget at forholde sig til”. Lærebogens billeder bidrager dermed til at gøre elevens læsning mere aktiv.

Set ud fra sådanne betragtninger bidrager billederne og tillige illustrationer af enhver slags til at gøre lærebogen mere anvendelige både i en reproducerende orientering og i en meningsorienteret vidensform. Set i lyset af den reproducerende orientering bidrager billederne med at være cues for hukommelsen – man husker teksten ud fra billederne og deres placering på siden. I en reproducerende forståelse af viden som pensum kan billeder virke forstyrrende på opmærksomheden på pensum, idet eleverne i deres perspektivering af stoffet retter fokus på andre forhold end de, der beskrives i teksten.

Set i lyset af den meningsorienterede vidensform kan billederne give anledning til at forholde sig til den viden, teksten udtrykker og eventuelt forholde sig kritisk til teksten, samt perspektivere den og billederne til genkendelige forhold i hverdagen, følelserne osv. Billederne kan i den forstand bidrage til at udvikle kompetencer af både faglig og personlig art. Billeder kan, for at runde det meningsorienterede syn på sagen af, bidrage til at gøre lærebogen mere relevant for eleverne og kan, hvis det er billeder, der kontrasterer teksten, understøtte elevernes orientering mod mere produktive vidensformer, idet billederne kan stimulere elevens kritiske læsning. Man kan i denne sammenhæng vel også se billederne som en bro mellem genkendelsen i teksten og den gode anderledeshed, idet billederne kan illustrere forhold, som elever ikke genkender fra deres livsverden og kan stilladsere en nysgerrighed for det andet.

6.3.8 Elevers oplevelse af lærebogens alder i et vidensformsperspektiv

Bøgernes alder har betydning. Gamle bøger er upopulære og nye bøger bliver foretrukket. Begrundelserne for forskellen på gamle og nye bøger skyldes tre aspekter: *fysisk beskaffenhed, skrift, sprog* og *didaktisk* forståelse.

Først de fysiske aspekter.

N: Vi har mange gamle bøger. Når man får udleveret de bøger der, så sidder folk og griner, når de slår op bagi, og der er nogle, der har haft den i 69 eller sådan noget, og de er ved at falde fra hinanden, og der mangler måske nogle sider og sådan noget, og det er ikke særlig motiverende.

N: Det er tit, man kan blive træt af at kigge på bøgerne, når man åbner dem, det er igen de der gamle bøger, som bare er faldefærdige og grå, og man bliver bare enormt træt, det er også, fordi jeg laver det sent om aftenen, men jeg er lige så træt nu, hvor jeg har været i skole i 4 moduler. (N24)

Eleven udtrykker, hvor lidt seriøst undervisningen kommer til at virke, når der anvendes gamle og ufuldkomne lærebøger. De gamle bøger har et andet design end det, eleverne er vant til og har ønsker om. De gamle bøger er slidte og er ikke æstetiske og indbydende at gå i gang med. De virker umotiverende at give sig i kast med, de skaber nærmest en træthed på forhånd (N14/24). Skriften i de gamle bøger er tættere og med en anden skrifttype end i de nye, og det vanskeliggør derfor læsemetoden "skimning" (N14), som er en læsemetode og -strategi, der benyttes både under forberedelsen og ved klasse gennemgange. De gamle bøger indeholder færre billeder og virker, som tidligere beskrevet, ikke på samme måde som bøger med illustrationer.

Sproglige og didaktiske aspekter er også i fokus.

N: [...] Plus at det sådan er skrevet, det er ligesom om, at de gamle bøger er skrevet på den her meget massive måde, hvor det står side op og side ned, hvor der ikke er så mange overskrifter. Det er tit de bøger, hvor man bare går død i det og falder i søvn, fordi det virker uoverkommeligt at komme igennem. Jeg kan hurtigere komme igennem, hvis jeg kan se frem til næste overskrift, så jeg kan se, at nu er jeg færdig med det afsnit, og så kan jeg tage det næste, et forhindringsløb eller nogle kegler eller sådan noget, hvor man lige kan stoppe op og holde pause i stedet for at det bare kører, der ligger man død det tit. (N4/5)

G: Ikke fordi jeg forventer, at vi skal have nye bøger hvert femte år, men nogle gange sidder vi med nogle dansk bøger, der er, og så er det ikke tekstbøger, så er det grundbøger, der skal forklare noget om tiden, der er fra slutning af 60'erne, starten af 70'erne, det er ikke fordi der er noget i vejen med det, men det er bare et andet sprog, det gør bare tingene sværere at sætte sig ind i, og det tager længere tid at læse. Så at det er skrevet nutidigt er meget vigtigt, at sproget er godt. (G2)

Her er synspunkterne, at de gamle bøger anvender et andet sprog end det sprog, der anvendes i nyere lærebøger. Sproganvendelsen hænger også sammen med, at forfatterne har en anden didaktisk forståelse og en faglig diskurs end den nutidige. Genkendelsen bliver vanskelig af flere grunde. En er, at sproget er et andet end det, eleverne er vant til at møde i lærebøger. En anden er, at teksten beskriver forhold, som ideelt set skulle have været mere nutidige. Anvendelsen i en reproducerende vidensform er vanskeliggjort, for slet ikke at tale om både genkendelsen og anvendelsen i en meningsorienteret vidensform. Set i lyset af Ziehes tilgang til anderledeshed vil min konklusion være, at de gamle lærebøger vil virke

fremmedgørende på elevers tilgang til arbejdet og ikke være stilladserende for den gode anderledeshed.

6.4 Konklusion

Konklusionen på dette afsnit er, at der er forskellige synspunkter på lærebogen og dens design. Der peges på, at lærebogen understøtter en reproducerende orientering i vidensformen. Lærebogens funktion som grundbog for fagets begreber og diskurser har tydeligvis en autoritativ karakter, som kan underbygge den reproducerende orientering. Lærebogen indeholder set i det perspektiv det pensum, som er vigtigt at kunne. Lærebogen giver dermed en tryghed og et overblik over kravene til faglig viden. Lærebogen har en fysisk karakter, så den er let at transportere og hurtig at åbne og lukke, og den kan anvendes i mange forskellige kontekster. Den har en genkendelig struktur og kan ved en pædagogisk tilrettelægning være indbydende at gå i gang at arbejde med. I den forstand kan den være et positivt grundlag for reproduktion af viden.

Set ud fra en meningsorienteret synsvinkel på vidensformen kan lærebogen bidrage til en meningstilskrivning af viden, når den opleves som relevant og perspektiverende. Der kan være flere forskellige måder, lærebogen kan opleves som relevant på, når relevans betragtes ud fra genkendelse, anvendelse og udvikling. Kravet til teksten er først og fremmest, at den er problematiserende og perspektiverende i forhold til genkendelige elementer i hverdagslivet – fysiske såvel som emotionelle. Teksten skal kunne anvendes i relation til hverdagslivet eller andre fag og på et sådant grundlag bidrage til en faglig og eller en personlig udvikling. Designet skal kunne bidrage til en problematisering og perspektivering, bl.a. igennem anvendelse af illustrationer, herunder billeder.

Jeg vil med denne konklusion pege på, at man ikke kan tale om, at en lærebog enten er reproducerende orienteret eller meningsorienteret i sin vidensform, der er tale om først og fremmest elevernes syn på og anvendelse af lærebogen, der udgør grader af orienteringen i vidensformen. Man kan måske også tale om, at konteksterne, bogen anvendes i, kan påvirke og være medskaber af orienteringsformerne; der kan være stor forskel på, om lærebogen læses i et frikvarter under stresspåvirkninger eller i et afslappet og opmærksomt øjeblik i hjemmet. Pointen er, at bogen ikke er det ene eller det andet i sig selv, som artefakt, men er det udelukkende i kraft af en aktivitet, som individer gør med artefaktet. Men det skal alligevel understreges, at forskellige elementer i lærebogen kan være en ressource for, om den i mindre eller højere grad kan virke meningsorienterende i vidensformen, når individer gør noget med den.

Det er i dette lys, at vi kan opfatte Ziehes distinktioner mellem den gode anderledeshed og fremmedhed samt hans forståelse af elevernes selv – den referentielle opfattelse af læringskulturen i skolen. I min optik, som i ovenstående analyse er anskueliggjort, skal den gode anderledeshed versus fremmedgørelse samt elevers selv-reference ses i sammenhæng med den kontekst og de redskaber, eleverne arbejder i og med. Som jeg har anskueliggjort, er elevers opfattelse af det gode ved anderledeshed afhængig af anvendelsen af det anderledes.

Konklusion og perspektivering

Tesen for projektet var, at gymnasieelevers oplevelse af lektiearbejdet er relateret til kontekster og redskaber. Undersøgelsen af elevernes oplevelse af lektiearbejdet er derfor en undersøgelse af relationerne lektiearbejde, arbejdsformer og lærebogen, og relationerne er forskningsfeltet.

Forskningsspørgsmålet lød således:

Hvordan kan elevers lektielæsning understøtte meningsorienterede læreprocesser?

Og underspørgsmålene var:

- Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning?
- På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet?
- Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere?
- Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning?
- Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning?

Svaret på forskningsspørgsmålet er: Ved at gøre elevernes lektiearbejde nødvendigt for at kunne forstå og perspektivere et fagligt indhold. Og ved at lærerne ekspliciterer krav til lektien og dens anvendelse i undervisningen. Svaret indebærer at lærebogen som læremiddel får en mere tilbagetrukket rolle og at lektiearbejdet bliver gjort mere differentieret og varieret.

Svarene på forskningsspørgsmålet underspørgsmål begrundes forskningsspørgsmålet og vil disponere konklusionen nedenfor. Men først vil jeg kort beskrive den teoretiske ramme.

7.1 Projektets teoretiske ramme

I den fænomenografiske uddannelsesforskning undersøges især oplevelser af læring, og har beskrevet sin metode som ”kontekstanalyser”. I de empiriske undersøgelser er fokus rettet mod elevers oplevelser af læring, som de møder i klasserummet. Projektet er med sit fokus på læringsforestillinger hos elever og perspektivet på konteksters betydning i god overensstemmelse med den fænomenografiske tradition for uddannelsesforskning.

I det sociokulturelle perspektiv bygger al læring overordnet set på individers handlen med artefakter i kontekster. Artefakter indeholder eksternaliseret viden, som både påvirker individer, der handler med artefakter og påvirker omgivelserne. I elevens lektiearbejde ses undervisningens arbejdsformer som kontekster, hvori lektierne skal anvendes og artefaktet lærebogen som et stillads for elevernes forståelse af skolen som sådan, for fag og undervisning. Og ikke mindst som et stillads for elevernes orientering i vidensform.

Første underspørgsmål lød:

7.2 Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning?

Konteksten, som lektien skal anvendes i, og kravene til lektiearbejdet er retningsgivende for lektielæsningens form og struktur. Og dermed også bestemmende for elevernes orientering i vidensform og lektielæsningstrategier. Termen mening er i elevernes bedømmelse af lektiearbejdet en samlende kategori. Mening betegner at arbejdet er relevant, brugbart og nødvendigt, en logik som jeg har kaldt for nødvendighedslogik. Oplevelse af arbejdet med at tilskrive mening bliver et spørgsmål, om arbejdet er nødvendigt, relevant og anvendeligt. Relevansen af arbejdet er konstitueret af en række faktorer.

Jeg fandt i analysen fire kriterier for nødvendighed: Opdagelseskriterie (at blive ”bustet” af læreren), præstationskriterie (bedømmelse fra lærer), socialt kriterium (gruppearbejdsform) og videnskriterie (mulighed for at få en større viden). Kriterierne er et bedømmelsesgrundlag for elever i deres forudsigelse af lærerens krav og forudsigelse af arbejdets anvendelse i undervisningen.

Konklusionen er altså, at konteksten og kravene er retningsgivende for lektielæsningens form og struktur. Dermed bliver konteksten og kravene bestemmende for elevernes orientering i vidensform og deres lektielæsningstrategier. Man kan også sige, at arbejdsformer og krav bliver stilladser for elevens orientering i vidensformer og for hvilke strategier, de vil anvende.

7.3 På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet?

Eleverne fortolker, hvordan lærerens krav er til deres lektiearbejde, og hvad der vil ske i undervisningen, hvilke forventninger læreren har til dem og hvad der kommer i fokus i undervisningen. Forudsigelsen skaber overblik. Elever får erfaringer med, hvordan de kan imødekomme lærerens forventninger ved at anvende forskellige lektiestrategier. Elevernes forudsigelse af krav og forventninger får altså konsekvenser for den måde, elever arbejder med lektien.

Når eleverne læser lektier i lærebogen på specifikke måder rettet mod konteksten arbejdsform, er denne kontekstanvendelse en psykologisk ramme for, hvordan elever oplever lektiearbejdet. Arbejdsformen klassificerer lektiearbejdet. Samtidig med at arbejdsformen klassificerer lektiearbejdet, klassificerer lektielæsningen

arbejdsformerne. Anvendelsen af lektien i undervisningen har betydning for elevernes orientering i vidensformer. Anvendelsen kan antage to former: En mekaniske og en dynamisk anvendelse.

Den mekaniske anvendelse er kendetegnet ved: Manglende mening med lektien, slavisk og ensformig gennemgang af lektien, rutinepræget anvendelse af lektien, ingen anvendelse af lektiarbejdet og at kunne følge med uden at have lavet lektier. Og den mekaniske anvendelse forstærkes af: manglende hjælp og respons fra læreren og lærernes manglende planlægning og koordinering.

Eleverne anvender ved en mekanisk anvendelse af lektien en overfladestrategi i lektiarbejdet, som er karakteriseret ved, at de lægger vægt på hukommelsen, at deres arbejde med lektierne er angst- og stressrelateret, at de ikke har klare forestillinger om konsekvenser, at pensummet er (for) stort, at der mangler selvstændighed i arbejdet og at eleverne ikke har særlig stor interesse i viden om emnet.

En meningsorienteret vidensform understøttes af en dynamisk anvendelse af lektien. Den dynamiske anvendelse er kendetegnet ved: Aktivitet i timen, engageret i undervisningen, vægter gruppe- og projektarbejde, interessant læsning og anvendelse af det læste, overordnet gennemgang i timen og varieret anvendelse. Og den dynamiske anvendelse forstærkes af udfordrende krav.

Resultatet af en meningsorienteret vidensform og mulighed for at kunne forudsige tydelige krav fra læreren er, at elever anvender dybdestrategier i lektiarbejdet. Karakteristisk for dybdestrategierne er, at eleverne er aktive og langvarigt og substantielt engagerede, at eleverne har klare forestillinger om forventninger, tydelige læringsforestillinger, at de har mulighed for at træffe ansvarlige valg og at de har interesse for viden om emnet.

En sammenhæng mellem lektiarbejde og arbejdsformer ses, når lektiarbejdet er svært. Med sværere lektiarbejde følger overfladestrategier og højere lærerstyring. I den forstand skaber elevens lektiarbejde en orientering mod former for viden, som også bliver de former for viden, der bliver gældende i undervisningen i skolen.

Det væsentligste kriterium for arbejdsformens succes er, om arbejdsformen er meningsfuld. Er den det, vil både fagligt dygtige og fagligt svage elever opleve relevans og brugbarhed ved at arbejde med lærebogen i løsning og træning af opgaver, og de vil tage et ansvar for deres læring. Og vel at mærke uanset arbejdsform.

Konklusionen i analysen er, at en mekanisk anvendelse af lektien understøtter en reproduktionsorienteret vidensform og elever benytter overfladestrategier i lektiarbejdet. En dynamisk anvendelse af lektien understøtter en meningsorienteret vidensform. Resultatet af en meningsorienteret vidensform og forudsigelse af tydelige krav fra læreren er, at elever anvender dybdestrategier i lektiarbejdet.

Der er en tydelig sammenhæng mellem transparens og feedback i undervisningen og så elevernes lektielæsning. Præcise angivelser af krav til lektielæsningen, og tydelige

tilbagemeldinger fra andre elever og lærer, konstruerer et stillads for elevers arbejdsstrategier og giver dermed mulighedsbetingelser for elevernes dybde i lektiearbejdet.

7.4 Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere?

Analyserne peger ikke entydig på, at udviklingsprocessen har resulteret i en forstærket orientering af elevernes vidensform mod reproduktion. Argumentationen i den internationale forskning er, at de studerende igennem deres studium får mere travlt i arbejdet med det store pensum (Grepperud 2007 referer til Watkins og Hattie 1985, Gow og Kember 1990), hvorfor de med tiden blev mere orienteret mod en reproduktionsorienteret vidensform. Jeg finder at elevernes vidensform både kan blive mere og mindre meningsorienteret. Sporene peger på, at med tiden trænes eleverne i at kunne forudsige, hvad der sker i undervisningen, og de opøver vaner og rutiner i deres arbejde, som kan resultere i, at arbejdet bliver ”lettere”, og dermed reducerer elevernes arbejdstid og engagement. Eller at eleverne med den øgede indsigt og erfaring øger deres interesse og engagement i arbejdet i skolen, og dermed også lektiearbejdet.

Der sker en institutionalisering af lektiearbejdet idet eleverne ved hjælp af fortolkninger af situationer i øget grad forudsiger, hvad der vil ske, og hvordan der vil blive handlet i forskellige praksisser. Derigennem skaber eleverne rutiner og vaner. Som en del af elevers fortolkningspraksisser fortolker og forudser de relevansen, brugbarheden og nødvendigheden af deres arbejde med lærebogen. Nødvendighedslogikken eksisterer ikke som en mekanisk rationalitet i den forstand, at logikken er kontekstfri, men er en institutionel rationalitet, som er knyttet til institutionen skole. Det er institutionen, der sætter rationaliteten i den situerethed, eleverne er i; institutionen framer rationaliteten. Jeg har i afhandlingen kaldt den institutionelt framede rationalitet for en skolsk rationalitet.

Elevers oplevelse af pligt kan analyseres ud fra et institutionsperspektiv. Elever argumenterer med, at alt arbejde med lærebogen bliver til pligt; interessante elementer bliver også til pligt. Begrundelsen er, at pligten overskygger alt, det hele skal overstås. Begrebet interesse mister sin betydning som en indre motivation i arbejdet, og den ydre motivation i form af forventninger bliver drivkraften. Forventningerne er, at eleverne skal være engagerede og interesserede i det hele. Lektiearbejdet består hele tiden i noget nyt, der skal laves, og dermed ekskluderer de skemalagte aktiviteter elevernes selvstændige interesser og initiativer. Dette skeptiske perspektiv kan spidsformuleres som en oplevelse af, at den institutionelle rationalitet og organisering begrænser elevers kritiske og selvstændige arbejde med lærebogens tekster.

I et konstruktivt perspektiv kan man sige, at institutionaliseringen giver eleverne mulighedsbetingelser til at have flere valgmuligheder end tidligere, hvor eleven ikke havde de samme erfaringer. Eleven kan bedre forudsige relevansen, brugbarheden og

nødvendigheden af sit arbejde og dermed vælge hvor stor energi, der skal lægges i arbejdet og satse på områder og temaer, som er meningsfulde for dem.

Med institutionsperspektivet har jeg samtidig undersøgt, hvordan elever reproducerer viden, og hvordan de reproducerer institutionelle processer. I forlængelse af dette vil jeg konkludere, at selve institutionaliseringen af arbejdsformer både kan understøtte læringen og være en barriere for læringen.

7.5 Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning?

Nødvendigheden af lektiearbejdet opleves forskelligt af eleverne, og dermed oplever eleverne også relevansen i lektiearbejdet forskelligt. Jeg har opstillet og analyseret fire lektiepositioner: den emotionelt orienterede, den resultatsorienterede, den kundskabsorienterede og den socialitetsorienterede position. Det er karakteristisk for positionerne, at de hver for sig stilladseres forskelligt i orientering mod vidensform. Den emotionelt orienterede lektieposition stilladseres til en meningsorienteret vidensform ved at blive bedømt af læreren og blive opmuntret i sin lektielæsning. Den resultatsorienterede lektieposition bliver stilladseres til en større meningsorientering i vidensformen når lektielæsningen giver synlige resultater. Den kundskabsorienterede lektieposition bliver stilladseres til en mere meningsorienteret vidensform ved at eleven selvstændigt og frit at følge sine interesser, og den socialt orienterede lektieposition bliver stilladseret mod en mere meningsorienteret vidensform ved at lektiearbejdet bliver anvendt i en social sammenhæng sammen med klassekammerater.

Som konsekvens af ovenstående fund er det samtidig forklaret, hvorfor der hos eleverne er et stort ønske om en større variation i lektiearbejdet. Kun derved oplever eleverne, at lektielæsningen bliver nødvendig specifikt for dem, og at de igennem dette nødvendige arbejde anvender dybdestrategier i deres lektiearbejde.

7.8 Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning?

Eleverne oplever, at lærebogen på mere end én måde giver overblik: den giver overblik over stoffet og overblik over krav til viden, og dens materielle form giver overblik over det materiale, som skal anvendes i undervisningen. Således kan man hævde, at lærebogen medierer; strukturerer og repræsenterer faget, dets metoder og hvilket materiale, der skal arbejdes med i faget. Lærebogen strukturerer fagets begreber og dets diskursive videnssystemer, således at den kodificerer fagets horisont. Lærebogen bliver normgivende for den faglige læsning og for hvad, der er vigtigt at beskæftige sig med.

Dermed kan man sige, at lærebogen er strukturerende ressource, som giver eleverne et grundlag for en viden om, hvordan et fags stof og diskurs skal opfattes og et grundlag for, hvad læreren og institutionen forventer, de skal kunne både hvad angår faglige og almene mål. Lærebogen har en strukturerende funktion i institutionen skole og

understøtter og er sammenvævet med institutionen. Lærebogen strukturerer fagets begreber og diskursive videnssystemer og kodificerer på den måde fagets horisont. Den bliver derigennem normgivende for den faglige læsning og for, hvad der er vigtigt at beskæftige sig med.

Lærebogen opleves som tryghedsskabende. Trygheden har grundlag i, at lærebogen er ordnet på en velkendt måde, er tilrettelagt med henblik på elever som målgruppe og indeholder forskellige elementer som kan strukturere anvendelsen i undervisningen. Lærebogen har en fysisk karakter, så den er let at transportere og hurtig at åbne og lukke og kan anvendes i mange forskellige kontekster.

Samtidig med at lærebogen giver overblik over og ”styr på” stoffet, kan arbejdet med den også risikere at skabe for lidt variation i undervisningen. Der er et dilemma mellem struktur og anvendelse, idet elever gerne vil have en given, kendt struktur i undervisningen og samtidig ønsker, at anvendelsen af lærebogen ikke er for given og kendt; eleverne ønsker variation. Måske er der tale om et dilemma mellem struktur og anvendelse, idet elever gerne vil have en given, kendt struktur og samtidig ønsker, at anvendelsen ikke er for given og kendt. Dilemmaet kan formuleres som: Er lærebogen en strukturerende ressource eller spændetrøje?

Lærebogen understøtter en reproducerende vidensform for genkendelse, når den er faktaorienteret, detaljeorienteret, fokuserer på fagets begreber og videnssystemer. For at kunne understøtte en meningsorienteret vidensform for genkendelse er kriterierne, at lærebogen er problemorienteret, helheds- og sammenhængsorienteret og perspektiverende til hverdagsliv og andre fag.

Arbejdet med lærebogen giver mening, når der er mulighedsbetingelser for genkendelse ved, at viden perspektiveres i forhold til elevers erfaringer fra deres hverdagsliv udenfor skolen eller til viden fra andre fag. Elevers erfaring fra deres hverdagspraksis og fra deres institutionelle praksis har betydning for deres meningstilskrivning, hvilket kan ses i elevers oplevelse af det, som jeg i teoriafsnittet kaldte for læserens horisont. Meningstilskrivningen kan således beskrives som elevernes produktion af viden som en bro mellem læserens og tekstens horisont. Arbejdet med lærebogen giver mening, når elever har mulighedsbetingelserne for at skabe en sådan bro og gøre arbejdet brugbart og nødvendigt i relation til undervisningen.

Når der er barrierer for meningstilskrivningen ved en adskillelsen mellem de to horisonter, læserens og tekstens horisont, udvikler elever overfladestrategier. Relevans skal ses som et overordnet begreb for udvikling af sådanne strategier, idet begrebet er udtryk for, hvordan elever målretter deres aktiviteter med henblik på at opfylde nogle krav og forventninger som eleverne anser som relevante og anvendelige.

Man kan således tale om at konteksterne, bogen anvendes i, kan påvirke og være medskabere af orienteringen mod forskellige vidensformer. Konteksten klassificerer budskabet. Den kommunikerer en mening om, hvordan budskaber og handlinger skal forstås. Det er projektets pointe, at bogen ikke som artefakt i sig selv er det ene

eller det andet, men er det udelukkende i kraft af en aktivitet, som individer foretager med artefaktet i en bestemt kontekst. Men det skal alligevel understreges, at forskellige elementer i lærebogen kan være en ressource for, om lærebogen i mindre eller højere grad kan virke meningsorienterende i vidensformen.

Nye forskningsfelter og anbefalinger

Konklusionerne rejser spørgsmål, som kan være kommende undersøgelsers forskningsfelt. Det første spørgsmål er: Er der forskel på drenge og pigers lektielæsning? Begrundelsen for spørgsmålet er, at der kan være formodninger om, at drenge kan have andre lektiestrategier end piger når lektierne er lektielæsning med lærebøger. Formodningen bygger på tanker om, at arbejdsformer i gymnasieskolen (stx) i højere grad imødekommer pigers socialiserede skoleadfærd end drenges. Jeg har i mit projekt ikke kunnet konstatere en forskel mellem drenge og pigers oplevelser af lektielæsningen.

Det andet spørgsmål er, om i hvilken udstrækning gymnasieelevers sociale baggrund har indflydelse på deres lektielæsning. Begrundelsen for spørgsmålet er, at det kan formodes, at forældrenes uddannelsesmæssige niveau har indflydelse på elevernes lektielæsning på en række forhold: hjælp til lektielæsning, interesse for skolearbejdet, afkodning af sprog m.v. I survey undersøgelsen i det første projekt er en forsigtig konklusion, at desto højere karakterer eleverne har, desto større del af dem kommer fra hjem, hvor fædre har en videregående uddannelse. Og der er en tendens til, at elever hvis fædre har en videregående uddannelse laver lektier i længere tid⁶⁸. En ny viden om sammenhæng mellem social baggrund, karakter og lektielæsning kunne styrke gymnasieskolens rummelighed.

Det tredje spørgsmål er, om hvordan arbejdsformer kan organiseres så det bliver nødvendigt for eleverne at læse lektier for at være aktive i undervisningen. Begrundelsen for en sådan undersøgelse er, at elevernes oplevelse af mening i skolearbejdet har væsentlig indflydelse på deres engagement og deres orientering i vidensformer. Projektet her sandsynliggør denne konklusion. En undersøgelse, som skaber yderligere viden på dette forskningsfelt kunne være baseret på implementering af forskellige og nye lektieformer. En sådan ny viden kunne danne grundlag for et en didaktisk forståelse af lektiearbejdet, som vil være mere i overensstemmelse med den didaktiske forståelse af anvendelse af læremidler i undervisningen og undervisningens arbejdsformer.

68 Olsen (2004:58-59)

Afslutningsvist vil jeg fremhæve fire praktiske, pædagogiske anbefalinger på grundlag af projektets analyse.

Den første anbefaling er, at variere lektieformen og differentiere lektiearbejdet, hvilket kan understøtte en meningsorienteret vidensform. Dertil kommer, at med en varieret lektieform imødekommer man forskellige lektiepositioner og dermed i øget grad giver mulighedsbetingelser for elevernes dybdestrategier i lektiearbejdet.

Den anden anbefaling er, at lektierne anvendes i undervisningen på en, for eleverne, tydelig måde, hvilket vil understøtte elevernes meningstilskrivning til lektiearbejdet. Ligeledes anbefales det at eleverne på forhånd får information om lektiens anvendelse i undervisningen. Dermed understøtter læreren elevernes muligheder for at kunne forudsige nødvendigheden af lektiearbejdet.

Den tredje og anbefaling er at tydeliggør for eleverne, hvilke krav og forventninger, der stilles til deres arbejde med lærebogen. Desuden skal man forsøge at variere den måde lærebogen anvendes på i undervisningen, således at der bliver en bevidsthed om lærebogens forskellige artificielle niveauer.

Den fjerde anbefaling er at undgå en overdreven anvendelse af lærebogen til lektiearbejdet, idet en sådan overdreven anvendelse vil mindske en meningsorienteret vidensform. Arbejdet med lærebogen bliver ved en dominerende anvendelse i lektiearbejdet for institutionaliseret og vil dermed understøtte en reproduktionsorienteret vidensform, og tilsvarende understøtte at eleverne læser i lærebogen for at læse teksten og ikke for at få en viden.

Samlet set anbefales det, at den didaktiske tænkning som præger undervisningen i det moderne gymnasium også kommer til at gælde for elevernes lektiearbejde, så det af eleverne vil blive oplevet som tidssvarende.

8.1 Samlet oversigt over forskningsspørgsmål, svar og anbefalinger

Som opsamling kan resultaterne af analyserne af de fem problemformuleringer skematisk fremstilles. Til hvert af svarene på spørgsmålet er der blevet givet praksisorienterede anbefalinger.

Fig. 30 Forsknings spørgsmål, forskningsresultater og anbefalinger til professionel praksis

| | Forsknings spørgsmål | Forskningsresultater | Anbefaling til professionel praksis |
|----|--|--|---|
| 1 | Hvilke erfaringer har eleverne med lektielæsning? | Konteksten, som lektien skal anvendes i, og kravene til lektiearbejdet er retningsgivende for lektielæsningens form og struktur. Og dermed også bestemmende for elevernes orientering i vidensform og lektielæsningstrategier. Oplevelsen af om lektien er anvendelig, relevant og nødvendig er afgørende for lektiearbejdet. Eleverne anvender en nødvendighedslogik ved lektielæsningen. | Gør lektiearbejdet nødvendigt for eleverne. |
| 2 | På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet? | En mekanisk anvendelse af lektien understøtter en reproduktionsorienteret vidensform og elever benytter overfladestrategier i lektiearbejdet. En dynamisk anvendelse af lektien understøtter en meningsorienteret vidensform, og elever anvender dybdestrategier i lektiearbejdet. | Anvend lektierne i undervisningen på en, for eleverne tydelig og dynamisk måde. |
| 3 | Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere? | Med tiden trænes eleverne i at kunne forudsige, hvad der sker i undervisningen, hvad lektien skal anvendes til og eleverne opøver vaner og rutiner ved lektiearbejdet. Lektiearbejdet institutionaliseres på godt og ondt. | Varier lektieformen og differentier lektiearbejdet. |
| 4. | Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning? | Der er fundet fire lektiepositioner: den emotionelt orienterede, den resultatorienterede, den kundskabsorienterede og den socialitetsorienterede position. Elever med forskellige positioner stilladseres også forskelligt i orienteringen mod vidensform. | Som ved spørgsmål 3 |
| 5 | Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning? | Lærebogen strukturerer fagets begreber og dets diskursive videnssystemer. Lærebogen bliver normgivende for den faglige læsning og for hvad, der er vigtigt at beskæftige sig med. Lærebogen giver som strukturerende ressource en tryghed i lektiearbejdet. Men samtidig bliver arbejdet med lærebogen for lidt varieret. | Undgå en overdreven anvendelse af lærebogen til lektiearbejdet. |

Litteraturliste

- Adrian, Henrik, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen og Jens Walter (1980): – *noget der bare ikke minder om bøger*. København: Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Adrian, Henrik, Marianne Dideriksen, Mette Mortensen og Jens Walter (1980): – *tretten års erfaring... Gymnasieelevers lektielæsning, fritid og fremtidshåb*. København: Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Ajagán-Lester, L., P. Ledin og H. Rahm (2003): Intertextualiteter, in B. Englund og P. Ledin (red.): *Teoretiske perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderhag, Per, Staffan Selander, Eva Svärdmo-Åberg (2002): Interaktivitet och hypertextualitet? Om digital kommunikation och digitala läromedel, i Roger Säljö og Jonas Linderöth (red.): *Utm@ningar och e-frestelser, it och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Andersen, Heine, Thomas Brante og Olav Korsnes (1998): *Leksikon i sociologi*. København: Akademisk Forlag.
- Andersen, Peter (2006): Introduktion i Peter Andersen (red.): *Læringens og tænkningens stil. En antologi om stilteorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Andreassen, Rune (2006): Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell. *Unge Pædagoger*, nr. 3 pp. 43-54. København: Unge Pædagoger.
- Bateson, Gregory (1964/1998): De logiske kategorier for læring kommunikation i Hermansen, Mads (red.): *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Klim.
- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): *Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Gymnasiepædagogik, nr. 31/32. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, Steen (2007): Gymnastiet som undervisnings- og læringsfelt, in Lilli Zeuner et al. Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet "Nye lærerroller efter 2005-reformen". Gymnasiepædagogik, nr. 64. Odense: Syddansk Universitet.
- Beck, Steen og Ulla Wognsen (red.)(2008): *Tænkeredskaber – Gymnasieelevers metakognitive lærestrategier*. Gymnasiepædagogik nr. 69. Odense: Syddansk Universitet.

- Bempechat, Janine (2004): The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective, *Theory into Practice*, Vol. 43, No. 3 pp. 189-196. USA: Ohio State University.
- Bereiter, Carl (1991): *Implications of Connectionism for Thinking about Rules*, Educational Researcher Vol. 20, No. 3 pp. 10-16.
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmann (1966/1996/2004): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhard og Ringhof.
- Bertelsen, Preben (2007): Socialpsykologi, in Flemming B. Olsen (red.): *Kulturen og det sociale liv. Psykologifagets grundbog*. København: Frydenlund.
- Beyer, Karin (1992): Det er ikke tænkning det hele, in Henry Nielsen og Albert Paulsen (red.): *Undervisning i fysik - den konstruktivistiske idé*. København: Gyldendal.
- Biggs, John (2006): *Teaching for Quality Learning at University* UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Blenker, Per, Poul Dreisler, John Kjeldsen (2006): *Uddannelse i Entrepreneurship - Universiternes nye udfordring*. Århus: Department of Magement.
- Bliss, Joan and Roger Säljö (1999): The Human-Technological Dialectic, i Joan Bliss, Roger Säljö and Paul Light (red.): *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon.
- Boström, Lena (2006): Læringsstile - i praksis, in Peter Andersen (red.): *Læringens og tænkningens stil. En antologi om stilteorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Bowden, John A. (1995): *Phenomenographic research*. Nordisk Pedagogik, Vol 15, No. 3 pp. 156-165.
- Brandt-Pedersen, Martin (2004): *Den gode undervisningsfilm*. København: Det Danske Filminstitut.
- Brock, Cynthia H., Diane Lapp, James Flood, Douglas Fisher og Keonghee Tao Han (2007): Does Homework Matter? An Investigation of Teacer Perception About Homework Practices for Children From Nondominant Backgrounds. *Urban Education*, Vol. 42 pp. 349-372.
- Broström, Stig og Mogens Hansen: Pædagogik -didaktik, læring og dannelse, in Finn Held og Flemming B. Olsen (red.): *Introduktion til Pædagogik -opdragelse, dannelse og socialisering*, 2. udg. København: Frydenlund.
- Bruner, Jerome (1996/2004): *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaard.

- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Bryman, Alan (2008): *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bråten, Ivar (2006): Om Vygotskys liv og lære, in Ivar Bråten (red.): *Vygotsky i pædagogikken*. København: Frydenlund.
- Calgren, Ingrid og Ference Marton (2002): *Fremtidens lærere*. København: Gyldendal.
- Canadian Council on Learning (2009): *A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement*. Canada: Canadian Council on Learning.
- Clearinghouse (11/8 2009): *Lærer elever mere af at få lektier for?* København: DPU.
- Cooper, Harris (1989): Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, pp. 85-91.
- Cooper, Harris og Jeffrey C. Valentine (2001): Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36 (3) pp. 143-153.
- Cooper Harris, Jorgianne Civey Robinson & Erika A. Patall (2006): Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987 – 2003. *Review of Educational research*, Vol.76, No. 1 pp. 1-62.
- Cooper, Harris (2007): *The Battle Over Homework*. California: Corwin Press.
- Corno, Lyn og Jianzhong Xu (2004): Homework as the job of Childhood. *Theory Into Practice*, Vol. 43, No. 3 pp. 227-233. USA: The Ohio State University.
- Cousin, Glynis (2009): *Researching Learning in Higher Education*. NY, USA: Routledge.
- Dahlgren, Lars-Owe (1989): Undervisningen och det meningsfulla lärandet in Roger Säljö: *Som vi uppfatter det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsutfattning*. Lund: Studentlitteratur, .
- Dale, Erling Lars (2006): Læring og udvikling – leg og undervisning, in Ivar Bråten (red.) *Vygotsky i pædagogikken*. København: Frydenlund.
- Dall'Alba, Gloria (1995): Reflections om phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 15, No. 3 pp. 222-226.
- Dalsgaard, Christian (2005a): *From Learning Objects to Learning Activities: References as an Alternative to Pedagogical Metadata*. Århus: Paper.

- Dalsgaard, Christian (2005b): *Learning frameworks as an alternative to repositories*. Århus: Paper,
- Dalsgaard, Christian (2006): Læringsstile flytter fokus fra selve læringen, in Peter Andersen (red.): *Læringens og tænknings stil. En antologi om stilteorier*. København: Billesø & Baltzer,
- DeSeCo (2003): *Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. OECD.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*, Electronic Text Center, University of Virginia Library.
- Dewey, John (1916/2005): *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Dobson, Stephen (2005): *Narrative Competence and the Enhancement of Literacy*. Lillehammer University College.
- Dolin, Jens & Gitte Ingerslev (1998): At lære at lære - om PEEL projektet, in Erik Damberg (red.): *Pædagogik og perspektiv*. København: Munksgaard.
- Dolin, Jens (2006): Dannelse, kompetence og faglighed, in Erik Damberg et al. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag,
- Dolin, Jens (2006): Læringsteorier, in Erik Damberg et al. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag,
- Dortins, Emma (2002): *Reflections on phenomenographic process: Interview, transcription and analysis*, HERDSA Conference Proceedings.
- Drotner, Kirsten (2006): Bøger og bits, in Erik Damberg et al. (red.): *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Drotner, Kirsten (2007): Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering, in Flemming B. Olsen (red.): *Læremidler i didaktisk sammenhæng, Gymnasiepædagogik* Nr. 59. Odense: Syddansk Universitet.
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Aarhus: Klim.
- Egelund, Niels (2002): *Hvad er forskellen på 15-16 årige elever med gode og mindre gode kundskaber i naturfag og teknik?* København: DPU.
- Engeström, Yrjö (1999): Situated Learning at the Threshold of the New Millennium, in Joan Bliss, Roger Säljö and Paul Light (red.): *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon.

- Epstein, Joyce L. og Frances L. Van Voorhis (2001): More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, Vol. 36, No. 3 pp. 181-193.
- Erstad, Ola (2002): "Handlingsrummet som öppnar sig". Berättelser från ette multimedialt praxisfelt, in Roger Säljö og Jonas Linderöth (red.): *Utm@ningar och e-frestelser, it och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Erstad, Ole (2004): Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt. *Norsk Medietidsskrift*, årg. 11, nr. 3, 215-236. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsberg, Lucas (2007): Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 209-222.
- Francis, Hazel (1993): Advancing phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, 13, No. 2 pp. 68-75.
- Fuglsang, Lars og Poul Bitsch Olsen (red.) (2005): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag,
- Giddens, Anthony (1976/1993): *New Rules of Sociological Method*. London: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1979): *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. California: University of California Press.
- Gimmler, Antje (2005): Amerikansk pragmatisme, in Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (red.): *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. København: Hans Reitzels Forlag,
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (2001): De ungdomsgymnasiale læringskulturer, *Gymnasiepædagogik*, nr. 18. Odense: Syddansk Universitet.
- Gleerup, Jørgen (2005a): Kompetencebegrebet i den pædagogiske diskurs. *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 25. Årgang pp. 18-28.
- Gleerup, Jørgen (2005b): Gyldighed, oprigtighed og ærlighed, in Mads Hermansen, (red.): *Læring -en status*. Århus: Klim
- Gleerup, Jørgen (2007): Gymnasiets udvikling i et uddannelsessociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv, in Erik Damberg et al. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, Ervin (2001): *Anstalt og menneske*. København: Jørgen Paludans Forlag.

- Goffman, Ervin (2004): *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grepperud, Gunnar (2007): Til skjells år og alder? *Nordisk Pedagogik*, 1/2007. Norge: Oslo.
- Grepperud, Gunnar, Wenche M. rønning, Anne Marie Støkken (2005): *Studier og hverdagsliv - voksne studenter I fleksibel læring*. Oslo: VOX.
- Grepstad, Ottar (1997): *Det litterære skattkammer, Sakprosaens teori og retorikk*, pp. 323-371. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gulløv, Eva (2004); Institutionslogikker som forskningsobjekt, in Ulla Ambrosius Madsen (red.): *Pædagogisk antropologi. Refleksjoner over feltbaseret viden*. København: Hans Reitzels forlag, s. 53-75.
- Gustafsson, Christina (1980): *Läromedlens funktion i undervisningen. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden*. Oslo: Utbildningsdepartementet.
- Gynther, Karsten (2008): *Læremiddelkulturer 2,0*. Odense: Seminar 23/4 2008 ved Nationalt Videnscenter for Læremidler, Læremiddel.dk.
- Hallam, Susan (2004): *Homework. The Evidence*. London: Institute of Education, University of London.
- Hansen, Adam Valeur (2009): *Lektier i den danske folkeskole*. København: Speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hansen, Jan Tønnes og Klaus Nielsen (1999): Stilladser og læring – et forsøg på afklaring in Jan Tønnes Hansen og Klaus Nielsen (red.): *Stilladsering -en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Hansen, Jens Jørgen (2006): *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Hansen, Jens Jørgen (2008): *Læremidelformidling*. Odense: Seminar 23/4 2008 ved Nationalt Videnscenter for Læremidler, Læremiddel.dk
- Hansen, Kirsten Grønbæk (2000): Situeret læring i klasserummet, in Knud Illeris (red.): *Tekster om Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Thomas Villum (2008): *Fra instruktionsmateriale til design for designere*. Odense: Seminar 23/4 2008 ved Nationalt Videnscenter for Læremidler. Læremiddel.dk
- Hartelius, Ole & Tom Sinding (2002): *Rapport vedrørende værdier og skolekulturer i den danske gymnasieskole*. København: Undervisningsministeriet.

- Hasse; Cathrine (2007): Kulturens rolle, in Flemming B. Olsen (red.): *Kulturen og det sociale liv. Psykologifagets grundbog*. København: Frydenlund.
- Hasselgren, Biörn (1989): Fenomenologi och fenomenografi; vad är det för skillnad på det? In Roger Säljö: *Som vi uppfatter det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfatning*. Lund: Studentlitteratur.
- Haugsbakk, Geir (2000a): *Interaktivitet, teknologi og læring*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer, ITU.
- Haugsbakk, Geir og Yvonne Fritze (red.) (2000b): *Workshop: Interaktivitet, teknologi og læring*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, ITU.
- Hedegaard, Marianne (2005): Kompetence som grundkategori. *Liv i skolen*, Årg. 6, nr. 1 pp. 58-62.
- Hellsten, Jan-Olof (1997): Läxor ä ringet att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 2, nr. 3 pp. 205-220.
- Helms, Niels Henrik (2006): *It og læringsobjekter – eller læringssubjekter?* Paper til seminar på Lillehammer Højskole 27-29/4 2006.
- Henningsen, Inge og Dorte Marie Søndergaard (2000): Forskningstraditioner krydser deres spor. Kvalitative og Kvantitative Socio-kulturelle Empiriske Forskningsmetoder. *Kvinder, Køn og Forskning*, Vol.9, No. 4 pp. 26-39.
- Hermann, Stefan (2003a): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Learning Lab Denmark,
- Hermann, Stefan (2003b): Fra styring til ledelse – om kompetencebegrebets udvikling. *Uddannelse*, 36 årg. Nr. 1. København: Undervisningsministeriet.
- Hetmar, Vibeke (2004): *Kulturformer som didaktisk kategori*, in Karsten Schnack (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: DPU Forlag.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Angela C. Battiato, M. T. Walker, Richard P. Reed, Jennifer M. DeJong og Kathleen P. Jones (2001): Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, Vol. 36, No. 3 pp. 195-209.
- Horsley, Mike & Richard Walker (2005): Textbook Pedagogy: A Sociocultural Analysis, in Mike Horsley, Susanne V. Knudsen & Staffan Selander (ed.): *'Has Past Passed?' Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm: HLS Förlag.
- Horsley, Mike (2002): New Studies on the Classroom Use of Teaching and Learning Materials, in Jaan Mikk, Veijo Meisalo, Hasso Kukemelk, Mike Horsley:

Learning and Educational Media. *The Third IARTEM Volume*. Tartu: University of Tartu.

- Højbjerg, Henriette (2005): Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne, in Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.Frederiksberg.
- Høyrup, Steen (2003): Læringskompetence, in: *Nøglekompetencer -forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab*. København: Undervisningsministeriet.
- Illeris, Knud (2001): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud (2006): David Kolbs teori om læringsstile, in Peter Andersen (red.): *Læringens og tænkningens stil. En antologi om stilteorier*, Billesø & Baltzer, København.
- Ingerslev, Gitte Holten (2006): Elevers opfattelse af læring og undervisning, in Erik Damberg et al. (red.): *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ingerslev, Gitte Holten (2002): *Forestillinger om dansk – en fænomenografisk analyse*. Ph.d.-afhandling. København: DPU.
- Johansson, Bo S. (1994a): Fenomenografien – en metod att finna räknefärdighetens rötter? *Nordisk pedagogik* 14, nr. 2 pp. 81-82.
- Johansson, Bo S. (1994b): Fenomenografien -en egen tradition med egna normer? *Nordisk pedagogik* 14, Nr. 2 pp. 85-86.
- Johansson, Monica (2006): Textbooks as instruments. Three teachers' way to organize their mathematics lessons. *Nordisk matematikdidaktikk*, Vol. 11, nr. 3.
- Johnsen, Egil Børre (1993/2001): *Textbooks in the Kaleidoscope*, www.bib.hove.no/tekster, nedtaget 07.09.2005
- Johnsen, Egil Børre (red.) (1999): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, Egil Børre m.fl.(1998): *Kundskabens tekster*, Universitetsforlaget, Oslo
- Julien, John St. (1997): Explaining Learning: The Research Trajectory of Situated Cognition and the Implications of Connectionism, in David Kirshner & James A. Whitson (red.): *Situated Cognition-Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kalmus, Veronika (2004): What do pupils and textbooks do with each other? Methodological problems of research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 4 pp. 467-485.
- Killoran, Isabel (2003): Why Is Your Homework Not Done? How Theories of Development Affect Your Approach in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 30, No. 4 pp. 309-315.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik nye studier*. Århus: Klim.
- Knudsen, Susanne V. (2000): Normer og nicher – stemmer og køn i en højere uddannelse. *Forskningstidsskrift for Danmarks Lærerhøjskole* 4. årg., nr. 5, pp. 147-163.
- Knudsen, Susanne V. (2001): Kan græsset blive for grønt? – metodologiske overvejelser i forbindelse med forskning med/i kvalitative data og køn, in Kirsten Reisby (red.): *Kønsblik på bacheloruddannelser*. København: DPU.
- Koch, Carsten A. (2005): Kritisk rationalisme, in Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde
- Kohn, Alfie (2006): *The Homework Myth. Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. USA: Da Capo Press
- Kralovec, Etta (2007): New Thinking about Homework. *Psychology Press*, Vol. 20, No. 4 pp. 3.
- Krause-Jensen, Niels (2008): Lektielæsning – et samfundsperspektiv. *Liv i skolen*, årg. 10, nr. 2.
- Kristiansen, Søren (2005): Ervin Goffman, in Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen (red.): *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, Søren og Hanne Kathrine Krogstrup (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar (1998): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar (2005): Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews, *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, nr. 1 pp. 54-71.
- LaConte, Ronald T. (1981): *Homework as a Learning Experience*. USA: National Education Association.

- Lambert, D. (1999): Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study. *The Curriculum Journal*, 10, 1 pp. 85-105.
- Larsson, Staffan (2005): Om kvalitet i kvalitativa studier, *Nordisk Pedagogik*. Vol. 25, nr. 1 pp. 16-35.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): Legitim perifer deltagelse, in Knud Illeris (red.): *Tekster om Læring*: Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring, og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag,
- Lave, Jean (1988): *Cognition in Practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledin, Per og Staffan Selander (2003): Institution, text och genre, in Boel Englund og Per Ledin (red.): *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Leo, Ulf (2004): *Läxor är och förblir skolarbete*. Magisterkurs i utbildningsvetenskap, praktisk pedagogik. Sverige: Malmö Högskola.
- Leppimaa, Kosti og Frida Lilljebjörn (2007): *Lärares uppfattningar om läxor*. Examensarbeten vid Pedagogiska institutionen. Örebro: Örebro universitet.
- Lindell, Ebbe (1990): *Läxor – hemarbetets utformning och effekter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lindenskov, Lena (2004): Viden, lighed og kompetence som temaer i læseplanudvikling -med eksempler fra matematik, in Karsten Schnack (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: DPU Forlag.
- Linderoth, Jonas (2004): *Datorspelandets Mening. Døtom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences 211.
- Ludvigsen, Sten R. og Svein Østerud (Red.) (2000): *Ny teknologi -nye praksisformer. Teoretiske og empiriske analyser av IKT i bruk*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt, ITU.
- Ludvigsen, Sten R., Ingvill Rasmussen, Ivar Solheim (2002): Lärande i multimediala miljöer -samtal mellan elever och lärare in Roger Säljö og Jonas Linderoth (red.): *Utm@ningar och e-frestelser, it och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Lübcke, Poul (red.) (1993): *Politikens filosofi leksikon*. København: Politikens Forlag.
- Løw, Ole og Elsebeth Jensen (2008): Et inkluderende undervisnings – og læringsmiljø, in Rasmus Alenkær (red.): *Den inkluderende skole*. København: Frydenlund.

- Madsen, Claus og Per Munch (2005): Indledning til en klassiker in John Dewey: *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim,
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Marton, Ference (1995): Cognosco ergo sum. Reflections on reflections, *Nordisk Pedagogik*. Vol. 15, Nr. 3 pp. 165-180.
- Marton, Ference and Paul Morris (2002): What Matters? in Ference Marton and Paul Morris (red.): *What Matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg: Göteborg studies in Educational Sciences 181.
- Marton, Ference og Shirley Booth (2000): *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference og Shirley Booth (1997): *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah.
- Marton, Ference, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson, Roger Säljö (1977): *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. Stockholm Almqvist & Wiksell Förlag,
- Mortensen, Finn Hauberg (2005): *Læremiddelforskning og – udvikling i Danmark, seminar 22/9*. Odense: Syddansk Universitet.
- Nelsson, Janet S., Madhavi Jayanthi, Carmen S. Brittain, Michael H. Epstein og William D. Bursuck (2002): Using the Nominal Group Technique for Homework Communication Decisions. *Remedial and Special Education*, Vol. 23, No. 6 pp. 379-386.
- Nielsen, Lise Tingleff, Jens Saarp, Trine Pedersen, Birthe Frey og Maj Dørup (2006): *Hjælp til skoleliv – erfaringer fra 28 lektiehjælpsprojekter for udsatte børn*. København: KLEO.
- Neuman, Dagmar (1994): At åtgärda ”felaktigheter” i en artikel skriven utifrån ette perspektiv man inte delar, *Nordisk pedagogik* 14, nr. 2 pp. 81-86.
- New London Group, The (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures in *Harvard Educational Review*, Vol. 66, Nr. 1 pp. 60-92.
- Nielsen, Klaus (2000): Stilladsbaseret læring i en professionsmæssig sammenhæng, in Jan Tønnes Hansen og Klaus Nielsen (red.): *Stilladsering -en pædagogisk metafor*. Århus: Klim.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999): Mesterlære som aktuel læringsform, in Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Nielsen, Tine (2006): *Stilteorier -historisk udvikling og forskellige typer*, in Peter Andersen (red.): *Læringens og tænkningens stil. En antologi om stilteorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Niss, Mogens (1999): *Kompetencer og uddannelsesbeskrivelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Olsen, Flemming B. (2004): *Har du lavet dine lektier i dag?* Gymnasiepædagogik nr. 53. Odense: Syddansk Universitet.
- Olsen, Flemming B. (2005): *Læremiddevaluering*. København: Undervisningsministeriet.
[Http://www.dream.dk/uploads/files/laeremiddevaluering2.pdf](http://www.dream.dk/uploads/files/laeremiddevaluering2.pdf)
- Olsen, Flemming B. (2007a): Lærebogen – en strukturerende ressource eller en spændetrøje, in Flemming B. Olsen (red.): *Læremidler i en didaktisk sammenhæng*, Gymnasiepædagogik nr. 59. Odense: Syddansk Universitet.
- Olsen, Flemming B. (2007b): Indledning i Flemming B. Olsen (red.): *Læremidler i en didaktisk sammenhæng*, Gymnasiepædagogik nr. 59. Odense: Syddansk Universitet.
- Pedersen, Aksel og Lise Hansen (1996, 1998, 2001): *Ungdomskultur/skolekultur*. Århus: Århus Amt.
- Pramling, Ingrid (1994): Fenomenografi och pedagogisk praktik, *Nordisk pedagogik* 14, Nr. 4 pp. 222-239.
- Queensland Government (2004): *Homework Literature Reviews. Summary of key research findings*. pp. 1-8.
- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund -mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Qvortrup, Lars (2006): *Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media*. Odense.
- Rambøll Management A/S (2005): *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. København: Rambøll Management A/S.
- Rambøll Management (2009): *Læringspotentiale for stx, htx og htx efter gymnasiereformen*. København: Undervisningsministeriet.
- Ramsden, Paul (1999): *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.

- Ramsden, Paul (1988): Studing Learning: Improving Teaching, in Paul Ramsden (red.): *Improving Learning, New Perspectives*. GB: Kogan Page.
- Rasmussen, Jens (1997): *Socialisering og læring i det refleksiivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (1999): Mesterlære og den almene pædagogik, in Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Terje (2004): Om læringens usannsynlighet og digitale mediers lærevillighet, *Norsk Medietidsskrift*, årg. 11, Nr. 3 pp. 237-256. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinau, Mitzi og Flemming Melander (1981): *Pædagogisk udviklingsarbejde: Rapport om lektielæsning*. Herlev Kommune.
- Rendtorff, Jacob Dahl (2005): Fænomenologien og dens betydning. Videnskabsteori som improvisation i jazzmusik, in Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Riis, John Panduro (2006): Dansk dannelsestradition og amerikanske læringsstile, *Unge Pædagoger*. Nr. 4.
- Roth, Kathleen og Charles Anderson (1988): Promoting Conceptual Change Learning from Science Textbooks, in Paul Ramsden (red.): *Improving Learning, New Perspectives*. Kogan Page, GB.
- Ryan, Tracey E. (2006): *Motivating Novice Students to Read their Textbooks*, Journal of Instructional Psychology, Vol. 33, No. 2 pp. 135-140.
- Schnack, Karsten (red.) (2004): *Didaktik på kryds og tværs*. DPU forlag, København
- Schoultz, Jan (1998): *Kommunikation, kontekst och artefakt -studier av elevers behärskning av naturvetenskapliga diskurser*, Linköpings universitet.
- Schön, Donald A. (1987): Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling, in Knud Illeris (red.): *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Selander, Staffan (1988): *Lärobokskunskap*. Studentlitteratur, Lund.
- Selander, Staffan (1991): *Pedagogic Text Analysis*, in Marja-Liisa Julkunen, Staffan Selander and Mauri Åhlberg: *Research on Texts at School*. Finland: Joensuu.

- Selander, Staffan (1994): Pedagogiska texter och retorik in Staffan Selander og Boel Englund (red.): *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, Staffan (2005): *Research on pedagogic texts*, Læremiddelkonference. Odense: Syddansk Universitet 21/9 2005.
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred (2004): *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget,
- Selander, Staffan og Theo van Leeuwen (1999): Vad gör en text? in Carl-Anders Säfström og Leif Östman (red.): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (1993): Pedagogiska texter som forskningsfält. *Forskning om utbildning*, 3, 4 pp. 41-54.
- Senter for Pedagogiske tekster (2006): *Studieplan for masterstudiet: Pedagogiske tekster, læring -kommunikasjon -design*. Norge: Høgskolan i Vestfold.
- Sinha, Chris (1999): Situated Selves: Learning to be a Learner, in Joan Bliss, Roger Säljö and Paul Light (red.): *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon.
- Skjelbred, Dagrun (2003): *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler, sluttrapport*. Norge: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, Dagrun (2005): Læremidler – et tema for kompetanseheving, *Utdanning* nr. 9.
- Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken (2005): *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis*. Norge: Høgskolan i Vestfold.
- Skyum-Nielsen, Peder (Red.) (1995): *Text and quality*. København: Scandinavian University Press.
- Svendsen, Albert (1912): *En undersøgelse af Hjemmearbejdets Omfang ved de fuldstændige højere Almenskole*. København: Statens pædagogiske Studiesamling.
- Svensson, Ann-Christine Juhlin (2000): *Nya redskap för lärande. Studier av lärares val och användning av läromedel i gymnasieskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Svensson, Lennart (1989): Fenomenografi och kontextuell analys, in Roger Säljö: *Som vi oppfatter det. Elva bidrag om inlärning och omvärldsoppfatning*. Lund: Studentlitteratur.

- Säljö, Roger (1988): A Text and Its Meanings: Observations on How Readers Construe What Is Meant from What Is Written, in Roger Säljö (red.): *The Written World. Studies in Literate Thought and Action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Säljö, Roger (1994): Minding action. *Nordisk pedagogik* Vol. 14, Nr. 2 pp. 71- 80.
- Säljö, Roger (2002): Lärande i det 21:a århundradet, in Roger Säljö og Jonas Linderöth (red.): *Utm@ningar och e-frestelser, it och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2003): *Läring i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Säljö, Roger (2005): *Lärande & kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Sverige: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger et al. (1989): Kommunikativ praktik och institutionaliserad inläring, in *Som vi uppfatter det. Elva bidrag om inläring och omvärldsutfattning*. Lund: Studenterlitteratur,
- Torvatn, Anne Charlotte (2004): *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Rapport nr. 13. Norge: Høgskolen i Hedmark.
- Trautwein og Olaf Köller (2003): The Relationship Between Homework and Achievement – Still Much of a Mystery. *Educational Psychology Review* Vol. 15, No. 2 pp. 115-145.
- Trautwein, Ulrich, Oliver Lüdtke, Claudia Kastens og Olaf Köller (2006): Effort on Homework in Grades 5-9: Development Motivational Antecedents, and the Association With Effort on Classwork, *Child Development* Vol. 77, No. 4 pp. 1094-1111.
- Ulriksen, Lars (2001): Den sociologiske dimension, i Held, Finn og Flemming Olsen (red.): *Introduktion til pædagogik. Oædragelse, dannelse, socialisering*. Frydenlund, København.
- Ulriksen, Lars, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Warton, Pamela M. (2001): The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist* 36 (3) pp. 155-165.
- Wellington, Jerry and Jonathan Osborne (2000): *Language and Literacy in Science Education*, Philadelphia: Open University Press, Buckingham.

- Wenger, Etienne (1998a): En social teori om læring, in Knud Illeris (red.): *Tekster om Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Wenger, Etienne (1998b): *Communities of practice -Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westlund, Ingrid (2007): Reconstructed task orientation and local time governance in compulsory schools: the Swedish case. *British Journal of Sociology of Education* Vol 28, No. 6 pp. 783-796.
- Wikman, Tom (2004): *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Finland: Åbo Akademi's förlag.
- Wyndhamn, Jan (2002): Att lära med och av ett datorprogram. En explorativ studie in Roger Säljö og Jonas Linderöth (red.): *Utm@ningar och e-frestelser, it och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma.
- Wyndhamn, Jan and Roger Säljö (1999): Quantifying Time as a Discursive Practice: Arithmetics, Calendars, Fingers and Group Discussions as Structuring Resources, in Joan Bliss, Roger Säljö and Paul Light (red.): *Learning Sites. Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon.
- Xu, Jianzhong (2005): Purposes for Doing Homework Reported by Middle and High School Students. *The Journal of Educational Research* Vol. 99, No. 1 pp. 46-55.
- Xu, Jianzhong og Lyn Corno (1998): Case Studies of Families Doing Third-grade Homework. *Teachers College Record* Vol. 100, No. 2, pp. 402-436. USA: Columbia University,
- Xu, Jianzhong og Lyn Corno (2003): Family Help and Homework Management Reported by Middle School Students. *The Elementary School Journal* Vol. 103, No. 5 pp. 503-518. USA: The University of Chicago.
- Yan, Pong Wing (1999): *The Dynamics of Awareness*, Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction. Sverige: Göteborg University.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed. En artikelsamling om ungdom, skole æstetik og kultur*. København: Politisk revy.
- Øhara, Mattias (2006): Formativ vurdering. Vurdering for læring med hjælp av digitale mapper, in Halvor Bjørnsrud, Lars Mønsen og Bjørn Overland (red.): *Utdanning for utvikling av skolen*. Norge: Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, Kamil Z. (2006): Forskellige sprogopfattelser, begrebskategorier og undervisningsteoretisk perspektiv på den faglige læring i skolen, in Ivar Bråten (red.) *Vygotsky i pædagogikken*. København: Frydenlund.

Dansk resumé

Dette projekt handler om gymnasieelevers lektiearbejde.

Forskningsspørgsmål

Mit overordnede forskningsspørgsmål har været:

Hvordan kan elevers lektielæsning understøtte meningsorienterede læreprocesser?

Underspørgsmålene var:

- Hvilke erfaringer har elever med lektielæsning?
- På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet?
- Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere?
- Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning?
- Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning?

Projektets overordnede antagelser

De overordnede antagelse var, at når elevernes lektiearbejde anvendes på specifikke måder i undervisningens arbejdsformer, bestemmer denne anvendelse elevernes lektiearbejde. Arbejdsformerne klassificerer og kommunikerer en mening om, hvordan lektiearbejdet skal forstås. Antagelsen var desuden at lærebogen er en ressource, der strukturerer elevernes erfaringer med skolen i bredeste forstand og dermed også i specifik forstand elevernes orientering mod former for viden.

Projektet skelnede mellem to former for viden; en reproduktionsorienteret vidensform og en meningsorienteret vidensform, med dertilhørende strategier. Når elevers vidensform er reproduktionsorienteret vil tilsvarende betjene sig af overfladestrategier i skolevirksomheden, og ved en meningsorienteret vidensform vil betjene sig af dybdestrategier i skolevirksomheden. Elevers oplevelse af mening vil være grundlaget for de strategier, de anvender i lektiearbejdet med lærebogen og som betinger mulighederne for elevers læring. Analyserne har undersøgt, hvilke aspekter i lektiearbejdet med lærebogen, der understøtter en reproduktionsorienteret vidensform og hvilke aspekter, der understøtter en meningsorienteret vidensform, for derigennem at få viden om, hvordan lektiearbejdet kan understøtte meningsorienterede læreprocesser.

Antagelsen har overordnet været, at elevens oplevelse af lektielæsningen danner en psykologisk ramme for deres oplevelse af arbejdsformer, hvori læsningen af lærebøger indgår, og at arbejdet med lærebogen i undervisningen danner en psykologisk ramme for lektielæsningen. Mit ph.d.-projekt har haft til formål at undersøge denne sammenvævede proces, fordi man må antage at det optimale grundlag for elevernes læringsproces forudsætter, at de enkelte elementer i processen understøtter hinanden; at der er overensstemmelse mellem den didaktiske forståelse af elevernes aktivitet i skolen og deres aktivitet med lektiearbejdet.

Projektets teoretiske grundlag

Den teoretiske optik har været et sociokulturelt læringsperspektiv, anvendt på elevernes oplevelse af sammenhængen mellem lektiearbejde, arbejdsformer og anvendelse af lærebøger. En fænomenologisk og fænomenografisk forskningstradition har været inspirationskilde for de empiriske analyser, dog suppleret med begreber fra andre teoretiske traditioner. De forskere, hvis arbejde især har givet inspiration til projektet har været Paul Ramsden, Roger Säljö og Ference Marton, hvis arbejder har inspireret til undersøgelse af læringsopfattelse af elevernes vidensorientering og lektiestrategier, samt til metodologiske diskussioner. Staffan Selanders undersøgelser af pædagogiske tekster har inspireret i projektets undersøgelse af lærebogens funktion i en kontekstuel ramme. Lev Vygotsky, Jean Lave og Etienne Wenger, Michael Cole og Peter L. Berger og Thomas Luckmann, samt Ervin Goffman og John Dewey har alle været store inspirationskilder til projektets undersøgelse, af hvordan elevens arbejde med lektier er forbundet med kontekster i det institutionaliserede læringsfællesskab skolen.

Projektets metode og empiri

Som metodologisk ramme for analyserne er blevet diskuteret centrale forskelle mellem den fænomenologiske og fænomenografiske forskningstradition. Positioner hos grundlæggerne af den fænomenografiske tradition er blevet diskuteret for hermed at for at forstå elevudgangs ontologiske status.

Tre undersøgelser i tidsrummet 2003 til 2006 har været det empiriske grundlag for ph.-d. projektet. Empirien har omfattet surveyundersøgelse, skoledagbøger, fokusgruppeinterviews med elever, interviews med lærere, logbøger fra lærere og klasserumsobservationer samt re-interviews med elever, som skrev skoledagbog 2½ år tidligere. Centrale dele af empirien er blevet kodet for at kondensere elevernes begrundelser for oplevelser af lektiearbejdet. Med et fænomenografisk blik er empirien blevet analyseret for spor, der kan danne kategorier. Empirien er blevet analyseret ud fra forskningsspørgsmålets fem underordnede problemformuleringer.

Projektets resultater

Resultaterne af analyserne af de fem problemformuleringer, samt praksisorienterede anbefalinger er således:

Hvilke erfaringer har eleverne med lektielæsning?

Konteksten, som lektien skal anvendes i, og kravene til lektiearbejdet er retningsgivende for lektielæsningens form og struktur. Og dermed også bestemmende for elevernes orientering i vidensform og lektielæsningstrategier. Oplevelsen af om lektien er anvendelig, relevant og nødvendig er afgørende for lektiearbejdet. Eleverne anvender en nødvendighedslogik ved lektielæsningen.

Anbefaling til professionel praksis: Gør lektiearbejdet nødvendigt for eleverne.

På hvilke måder hæmmer eller fremmer forskellige arbejdsformer lektiearbejdet?

En mekanisk anvendelse af lektien understøtter en reproduktionsorienteret vidensform og elever benytter overfladestrategier i lektiearbejdet. En dynamisk anvendelse af lektien understøtter en meningsorienteret vidensform, og elever anvender dybdestrategier i lektiearbejdet.

Anbefaling til professionel praksis: Anvend lektierne i undervisningen på en, for eleverne tydelig og dynamisk måde.

Hvilke forandringer i elevernes lektielæsning i løbet af gymnasietiden kan man identificere?

Med tiden trænes eleverne i at kunne forudsige, hvad der sker i undervisningen, hvad lektien skal anvendes til, og eleverne opøver vaner og rutiner ved lektiearbejdet. Lektiearbejdet institutionaliseres på godt og ondt.

Anbefaling til professionel praksis: Varier lektieformen og differentier lektiearbejdet.

Hvilke forskellige strategier og positioner kan man identificere i elevernes lektielæsning?

Der er fundet fire lektiepositioner: den emotionelt orienterede, den resultatorienterede, den kundskabsorienterede og den socialitetsorienterede position. Elever med forskellige positioner stilladseres også forskelligt i orienteringen mod vidensform.

Anbefaling til professionel praksis: Varier lektieformen og differentier lektiearbejdet.

Hvordan kan man forstå elevernes brug af lærebogen i forbindelse med lektielæsning?

Lærebogen strukturerer fagets begreber og dets diskursive videnssystemer. Lærebogen bliver normgivende for den faglige læsning og for hvad, der er vigtigt at beskæftige sig med. Lærebogen giver som strukturerende ressource en tryghed i lektiearbejdet. Men samtidig bliver arbejdet med lærebogen for lidt varieret.

Anbefaling til professionel praksis: Undgå en overdreven anvendelse af lærebogen til lektiearbejdet.

Projektets konklusion

Det overordnede forskningsspørgsmål lød: Hvordan kan elevers lektielæsning understøtte meningsorienterede læreprocesser?

Svaret på spørgsmål er: Ved at gøre elevernes lektiearbejde nødvendigt for at kunne forstå og perspektivere et fagligt indhold. Og ved at lærerne ekspliciterer krav til lektien og dens anvendelse i undervisningen. Svaret indebærer at lærebogen som læremiddel får en mere tilbagetrukket rolle og at lektiearbejdet bliver gjort mere differentieret og varieret.

Konklusionen kan sammenfattes i fire begreber: Nødvendighed, tydelighed, individualisering og variation.

Svarene på problemformuleringens underspørgsmål er grundlaget for svaret på det overordnede forskningsspørgsmål.

Perspektivering

Med herværende projekt har forskningen i lektier og lærebøger begivet sig ind i et uudforsket felt. Det anbefales at fremtidig forskning i feltet, med læringsperspektivet i forgrunden, undersøger følgende tre spørgsmål: Er der forskel på drenge og pigers lektielæsning? I hvilken udstrækning har gymnasieelevers sociale baggrund indflydelse på deres lektielæsning? Hvordan kan arbejdsformer organiseres, så det bliver yderligere nødvendigt for eleverne at læse lektier for at være aktive i undervisningen? Og herunder undersøge, hvordan nye digitale artefakter kan inddrages i lektiearbejdet.

English Summary

This research project deals with high school students' homework activity.

Research Questions

The primary research question is:

How can students' homework activity support meaning-oriented learning processes?

The subordinate questions are:

1. What experiences do students have with homework activity?
2. In what ways do various working methods impede or encourage homework activity?
3. What changes in students' homework activity during high school can be identified?
4. What are the different strategies and positions which can be identified in students' homework activity?
5. How can we understand students' use of the textbook in relation to their homework activity?

Principal Assumptions

The principal assumption is that when students' homework is used in specific ways in the teaching methods of the classroom, then this use decides the students' homework activity. The teaching methods classify and communicate a meaning as to how the homework activity is to be understood.

The assumption is, furthermore, that the textbook is a resource which structures students' experiences with school in the broadest sense and consequently also, in a specific sense, structures students' orientation towards forms of knowledge.

The project distinguishes between two kinds of knowledge; a reproduction-oriented form of knowledge and a meaning-oriented form of knowledge, with associated strategies. When students' form of knowledge is reproduction-oriented, they will employ the equivalent surface strategies in school activities whereas when the form of knowledge is meaning-oriented, students will employ in-depth strategies in school

activities. Students' experience of meaning will be the basis for the strategies they use in their homework activity with the textbook and that which determines the possibilities for students' learning. The analyses examine what aspects of working with the textbook that support a reproduction-oriented form of knowledge and what aspects that support a meaning-oriented form of knowledge, in order to get knowledge about how homework activity can support meaning-oriented learning processes.

Generally, the assumption is that students' experience of homework activity provides a psychological framework for their experience with working methods, which include the reading of textbooks, and that working with the textbook in the classroom provides a psychological framework for the homework activity.

My PhD-project aims to explore this interwoven process because it is to believe that the most favorable basis for students' learning, presupposes that the individual elements in the process support each other, that there is consistency between the didactic understanding of students' activity in school and their homework activity.

Theoretical Basis

The theoretical line of approach is a socio-cultural learning perspective, applied to students' perception of the relationship between homework activity, working methods and the use of the textbook. A phenomenological and phenomenographical research tradition is the source of inspiration for the empirical analyses, complemented, however, with concepts from other theoretical traditions. The researchers whose work, in particular, has inspired the project are Paul Ramsden, Roger Säljö and Ference Marton. Their results have inspired to investigating students' perception of learning, orientation of knowledge and homework strategies, as well as contributing to methodological discussions. Staffan Selander's studies of educational texts have inspired in the study of the function of the textbook in a contextual framework. Lev Vygotsky, Jean Lave and Etienne Wenger, Michael Cole and Peter L. Berger, Thomas Luckmann, Ervin Goffman, and John Dewey have all been great sources of inspiration for the project's study of how students' homework activity is associated with the contexts of the institutionalized learning community in school.

Methodology and Empirical Data

As the methodological framework for the analyses, key differences between the phenomenological and phenomenographical research traditions are discussed, as are the positions of the founders of the phenomenographical tradition, in order to understand the ontological status of students' statements.

Three investigations from 2003 to 2006 constitute the empirical basis for the PhD-project. The empirical data include survey studies, students' school diaries, focus group interviews with students, interviews with teachers, teachers' log books and classroom observations as well as re-interviews with students who wrote school diaries 2 ½ years earlier. Central parts of the empirical material are coded to condense the reasons for students' experiences with homework activity. By means of a

phenomenographical view, the empirical data is analyzed for tracks which can outline categories. The empirical data are analyzed with departure in the five subordinate research questions.

Results

The results of the analyses of the five subordinate research questions, and the related practice-oriented recommendations for conduct are as follows:

What experiences do students have with homework activity?

The context, which the homework is to be applied to, and the requirements given in relation to the homework are guiding the form and structure of the homework and, hence, determine the students' orientation in forms of knowledge and homework strategies. The experience of whether the homework is useful, relevant and necessary is crucial for the homework performance. Students employ a logic of necessity when doing homework.

Recommendation for professional practice:

Make the practice of doing homework necessary for the students.

In what ways do various working methods impede or encourage homework activity?

A mechanical application of the homework supports a reproduction-oriented form of knowledge and leads to students using surface-strategies in homework activities. A dynamic application of the homework supports a meaning-oriented form of knowledge, and leads to students using depth-strategies in homework activities.

Recommendation for professional practice:

Apply the homework to the classes in a, for the students, clear and dynamic way.

What changes in students' homework activity during high school can be identified?

Over time, students are trained in being able to predict what will happen in the classroom and what the homework will be used for. Students cultivate habits and routines through their performance with homework; the performance with homework is institutionalized for good and bad.

Recommendation for professional practice:

Vary the form of homework and differentiate the homework.

What are the different strategies and positions which can be identified in students' homework activity?

Four homework-positions are established: the emotionally oriented, the result-oriented, the knowledge-oriented and the sociality-oriented position. Students with different positions are also scaffolded differently in their orientation towards form of knowledge.

Recommendation for professional practice:

Vary the form of homework and differentiate the homework.

How can we understand students' use of the textbook in relation to their homework activity?

The textbook structures the concepts of the subject and its discursive knowledge systems. The textbook becomes normative for the academic readings connected to the subject and for what is important to deal with. The textbook gives, as a structuring resource, security when doing homework. At the same time, however, preparation employing the textbook will turn out to present too little variety.

Recommendation for professional practice:

Avoid excessive use of the textbook for homework activities.

Conclusion

The primary research question was: How can students' homework activity support meaning-oriented learning processes?

The answer to the question is: by making students' homework activity necessary, in order to understand and put into perspective, an academic content; and by making explicit the requirements to the homework and its application to the class. The answer involves a more withdrawn role for the textbook as a learning resource and that homework activity in general becomes more differentiated and varied.

The conclusion can be summarized in four concepts: necessity, clarity, individualization and variety.

The answers to the five subordinate questions are the basis for the answer to the primary research question.

Further Perspectives

With the present project, research into homework activity and the role of the textbook, has embarked into an unexplored field. It is recommended that future research within the field, holding the learning perspective in the foreground, examines the following three questions: Is there a difference between boys' and girls' homework activity? To what extent does high school students' social background influence their homework activity? How can working methods be organized so that it becomes more necessary for students to do their homework in order to be active in classes? And in relation to the final question, it should be examined how new digital artifacts may be involved in homework activity.

Bilag

Bilag i afhandlingens del 2:

Bilag 1: Spørgeskema om lektiarbejde

Bilag 2: Introduktionsbrev til dagbogsskriverne

Bilag 3: Profiler af dagbogsskriverne

Bilag 4: Observationer samlet

Bilag 5: Fokusgruppeinterviews med elever

Bilag 6: Introduktionsbrev om interview

Bilag 7: Interviewguide

Bilag 8: Trin i analysen af de 5 elevinterviews

Bilag 9: Enkeltinterviews med elever