

## Lektier og elevmotivation

Niels Christiansen, projekt under uddannelsesstilling, april 2009

Dette projekt tager sit udgangspunkt i min undervisning i 1ax Ty på Vejlefyrdskolen henholdsvis 1g Ty3 på Horsens Gymnasium. Helt konkret er projektets omdrejningspunkt *lektiedimensionen* i et kortere forløb om tysk identitet, som begge klasser har haft. I dette forløb er der for eksperimentets skyld blevet givet ”anderledes”<sup>1</sup> lektier for, og i det følgende vil jeg beskrive mere nøjagtigt hvordan, og hvilken effekt det har haft på eleverne og undervisningen – på grundlag af en spørgeskemaundersøgelse via lectio (1ax Ty) henholdsvis en skriftlig evaluering foretaget af holdet (1g Ty3) – , men forud herfor må nødvendigvis gå en refleksion over, hvorfor det efter min mening og ifølge (andre) ”teoretikere” var relevant overhovedet at sætte dette mini-eksperiment i søen.

Relevansen opstår faktisk af samme årsag, som jeg sætter teoretikere i anførselstegn. Der er nemlig bortset fra i tilfældet Flemming B. Olsen (se note 1) ingen forskning på området lektier i det danske uddannelsessystem og følgelig heller ingen empiri. Der findes ingen videnskabelig begrundelse for, hvorfor og hvordan man burde give lektier for, og der står i ingen bekendtgørelse eller læreplan, *at* man som lærer skal eller bør dette (FBO v. UCL). Lektier er – sat på spidsen – en tradition, og som med andre traditioner findes der mange *holdninger* til den, ofte at den bør bevares/videreføres, men altså ingen videnskabelige argumenter for hvorfor. Som Per Fibæk Laursen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole udtrykte det ved UCLs arrangement: ”Der er mange holdninger og følelser ude at gå, når emnet popper op”. Således kategoriserer FBO diverse forældre, politikere, lærere og andre grupper, der udtrykker holdninger til lektier som enten *traditionalister*, *skeptikere* eller *ny-orienterede* placerende sig selv i denne sidste gruppe (UCL). I denne gruppe placerer også jeg mig, ligesom jeg placerer Lise Ludvigsen og Poul Erik M. Hansen i den, der er to gymnasielærere ved Middelfart Gymnasium (MG), som med udgangspunkt i *Har du lavet dine lektier i dag?* (se note 1) har iværksat et større lektieprojekt på MG, i hvilken forbindelse de for nylig inviterede mig til Middelfart for at sparre, da jeg tidligere har ført rel-C-hold op til eksamen med fornuftige resultater efter lektiefri undervisning<sup>2</sup>.

---

1 Ifølge Flemming B. Olsen (herefter: FBO) er 80-85% af alle lektier i gymnasieskolen, hvad han kalder ”læse”-lektier (hørt under foredrag om lektier arrangeret af University College Lillebaelt i Odense, d. 3/11-'08 (herefter kaldet UCL)). Anderledes betyder altså her: anderledes end almindelige ”læse”-lektier.

Flemming B. Olsen, tidligere gymnasielærer (har i øjeblikket få timer på Tornbjerg Gymnasium i Odensen), er den eneste i Danmark, der har forsket decideret i feltet lektier, og han har med støtte fra UVM udgivet hæftet *Har du lavet dine lektier i dag? - Lektier og studiekompetence i det almene gymnasium* (84 s.), (i: *Gymnasiepædagogik Nr. 53*, 2004), som er planlagt til at udkomme i større format som en phd.-afhandling i løbet af foråret 2009. Han nævner dog selv i hæftet to andre undersøgelser, i hvilke lektier indgår, nemlig: Steen Beck og Birgitte Gottliebs *Elev/Student* (2001) og Aksel Pedersen og Lise Hansens *Ungdomskultur/skolekultur*, som består af tre delrapporter, udgivet i henholdsvis 1996, 1998 og 2002.

2 Helt lektiefri var kun de tidligste hold, som jeg førte op 2005/06 (og altså ikke inspireret af (men enig med) amerikaneren Alfie Kohn, der først udgav sin bog med den provokerende titel *The Homework Myth* i 2006 (Da Capo Books 2006), hvori han blandt andet beskriver, hvorledes lektier ofte ikke giver mening for de studerende, men derimod kan være med til at forringe deres motivation for at lære). Mine efterfølgende hold fik en smule lektier for som reaktion på de første holds evalueringer, hvor ønsket om lidt lektier begyndte at vise sig. På det sidste hold, jeg havde oppe (21 elever, januar '09), blev der givet fem 12-taller og tre 10-taller.

Denne ny-orientering, mener FBO, skal bl.a. bestå i et opgør med selve begrebet ”lektier”, som rummer et element af tvang og derfor må erstattes med noget andet. Det samme gælder den ”lektie”, der gives for. FBO foreslår f.eks., at man eksperimenterer langt mere med nye medier som Youtube, Facebook og mobiltelefoner i forbindelse med lektiegivning (UCL). Det foreslår han for at imødekomme en af konklusionerne fra sin undersøgelse (FBO 2004), der siger, at de fleste elever ønsker, at lektierne er mere interessante og varierede – altså en forandret lektiekultur begrundet i elevmotivation. Hansen og Ludvigsen taler om, at elevernes ”lektiearbejde i mange sammenhænge [er] mere præget af pligt end af nysgerrighed”. De siger også: ”Lektiearbejdet skal ikke afskaffes”, men der skal ”fokus på en ændret lektiestrategi – en anderledes måde at arbejde med lektierne på.”<sup>3</sup>

En anden FBO-konklusion – at det vil hjælpe et flertal af eleverne, at de på forhånd ved, hvordan lektierne skal anvendes i timen, og at mange elever frustreres over situationer, hvor lektierne ikke bliver anvendt i undervisningen (FBO 2004) – kunne man kalde en ”faglig” begrundelse for en forandret lektiekultur. Hansen og Ludvigsen taler her om, at ”[n]ogle elever ”læser” det, de skal læse, mens andre har lært at ”arbejde” med deres tekster. Mange lærere har en forventning om, at eleverne uden videre kan arbejde selvstændigt derhjemme med en tekst. [...] Eleverne skal lære, hvordan de arbejder med deres lektier.” (H&L 2008)

Af disse to typer begrundelser for ændret lektiekultur, som jeg i følgeskab med FBO og H&L mener er med til at karakterisere en ny-orientering i forbindelse med lektier, har jeg endnu ikke nået at udforske den sidste ret meget endnu, og min case her i projektet vedrører altså primært den første omkring højere elevmotivation via mere interessante og varierede lektieformer.

I forløbet med identitet har jeg således forsøgt mig med anvendelse af lektier bestående af følgende Youtube-klip, delvist suppleret med tekster:

- Et to minutters klip fra kampagnen *Du bist Deutschland* (plus den transkriberede tekst)
- Musikvideoen *Wir sind wir* af Paul van Dyk og Peter Heppner (plus sangteksten)
- Et ti minutter langt klip fra Berlinmurens fald (uden tekst (dog med eng. Undertekst))

Ud over umiddelbart mere begejstrede og deltagende elever i undervisningen gav dette eksperiment straks et overraskende boost rent fagdidaktisk, idet klippene – især de korte – viste sig at være gode som igangsættere af sprogproduktion på klassen. Det lange klip fra Berlinmurens fald var imidlertid ikke så godt til dette (måske ville det have været en ide at bryde det op i mindre bidder, hvis sprogproduktion skulle være formålet med brugen af klippet), men til gengæld nævner flere elever i evalueringen ting som, at det er ”spændende at høre om historien på en anden måde i stedet for at skulle læse om det”, så klippet har da heldigvis ikke været et helt forgæves indslag.

---

<sup>3</sup> Poul Erik M. Hansen & Lise Ludvigsen, ”Lektiearbejdet mellem pligt og lyst”, i: MG-nyt nr. 18 2008.

I den elevevaluering (20 besvarelser), der blev foretaget i 1g Ty3 efter forløbet, forekommer under feltet *positivt* ord som ”variation” og ”interessant” i alt 16 gange, og Youtube nævnes eksplicit ti gange. Dette kan svært tolkes anderledes end, at eleverne her giver FBO ret i, at brugen af f.eks. Youtube som hjemmeforberedelse er elevmotiverende.

Evalueringen viste, at elevernes motivation mobiliseredes gennem oplevelsen af, at lektierne var interessante og varierede. Herefter forsøgte jeg gennem en spørgeskemaundersøgelse<sup>4</sup> i 1ax Ty, der havde været igennem det samme forløb, at finde ind til, om brugen af Youtube også fra elevernes side oplevedes som *givende mening*, jf. den anden nævnte begrundelse for ændret lektiegivning, der handlede om motivation gennem oplevelsen af, at lektier gav ”fagligt” mening (at man vidste, hvordan lektierne skulle bruges). Ved samme lejlighed benyttede jeg anledningen til at spørge ind til, om (fag-)rækkefølgen, i hvilken eleverne lavede lektier, afhang af graden af motiverethed i det enkelte fag og til at spørge om, hvorvidt oplevelsen af betydningsfuldhed betød noget for placeringen i rækkefølgen, og sidst men ikke mindst også til at spørge ind til hvor mange timer eleverne brugte på lektier, der ikke var afleveringer med elevtid, med henblik på en sammenligning med lærernes forventninger, som jeg så også konstruerede et spørgeskema til, som lærere fra Vejlefjord udfyldte<sup>5</sup>.

Eleverne oplevede, at brugen af Youtube var meningsfuld, og i deres begrundelse fortsætter stimen af ord som ”interessant” og ”anderledes”, men også andre begrundelser fandt vej som, at ”det gør det lettere at huske indholdet”, det er en ”mulighed for at forstå historien og lære mere om Tyskland i dag (nuet)”, der ”kan diskuteres mere”, ”det gav mening at høre noget rigtigt tysk, også selvom det var svært at forstå” og ”det var mindre anstrengende”. En enkelt elev anfører, at det især er godt, ”når man læser det man har hørt bagefter”, mens en anden peger på, at det netop er brugen af Youtube som *variation*, der er god, hvorfor det skal bruges med måde ”bare en gang imellem”. Så på trods af elevernes begejstring er en mulig tolkning af deres svar altså også, at Youtube f.eks. ikke kan stå alene som lektieform i tysk<sup>6</sup>.

---

4 Hjælp til at konstruere et godt spørgeskema fandt jeg hos Erling Strange Nielsen, ”Konstruktion af strukturerede spørgeskemaer”, i: DDA-NYT nr. 27, 1983.

5 Ifølge FBO 2004 bruger en 1.g-elev og en 3.g-elev omtrent lige lang tid på lektier, nemlig gennemsnitligt omtrent fem en kvart time ugentligt. Og H&L siger, at ”når lærerens forventninger er, at eleverne er forberedte til timerne, så giver det sig selv, at [eleverne] ikke kan følge med i timerne. Det bliver så et kollektivt problem.” (H&L 2008). Dette var anledningen til, at jeg spurgte elever henholdsvis lærere om, hvor mange timer, der bruges på lektier om ugen. Eleverne på mit tyskhold angav i gennemsnit, at de anvendte syv timer/uge på lektier, der ikke var elevtidsudløsende. Til sammenligning angav lærerne i gennemsnit 1) at de mente, eleverne burde lave lektier ca. ti timer og ti minutter om ugen, men 2) at de regnede med, at elevernes reelle tidsforbrug til lektier lå på otte timer/uge. Altså en mindre forventningsuoverensstemmelse. Tallene er dog meget skrøbelige, da de er baseret på et relativt lille antal både elever og lærere. En større undersøgelse (f.eks. dækkende over et helt gymnasium eller et antal gymnasier) ville være værd at foretage, hvis H&L har ret i den – må man sige – ret logiske antagelse om, at et sådant misforhold har negative konsekvenser.

6 I øvrigt vil jeg her påpege, at jeg tror, det er vidt forskelligt fra fag til fag, hvilke former for lektie-anderledeshed og øvrig lektie-filosofi, der er velegnet til anvendelse. Man kan altså ikke overføre, hvad der er smart/godt i tysk eller religion til dansk eller matematik. Det ville f.eks. synes umuligt at gennemføre lektiefri undervisning i dansk, hvor man – i modsætning til religion – jo skal læse lange værker.

Vedrørende spørgsmålene om sammenhængen mellem motiverethed og prioritering af lektier (rækkefølge)<sup>7</sup> og sammenhængen mellem oplevet grad af meningsfuldhed, så er der hverken en helt entydig konklusion på det første eller på det andet, omend der tegner sig et billede af, at ”interessante” lektier ofte kommer i første eller i hvert fald i anden række(, og tysk placeres i den forbindelse i gennemsnit lige under midten), men derudover har eleverne en flora af forskellige kriterier for, hvilken rækkefølge lektierne laves i, hvor nogle f.eks. begynder med ”det lette”, andre med ”det svære”, hvilket svarer meget godt til FBO 2004, hvor eleverne heller ikke kan skæres over en kam, men må deles op i fire kategorier<sup>8</sup>, der har hver deres typer af begrundelser for hver deres tilgange til skolearbejdet.

Direkte adspurgt om forholdet mellem oplevet meningsfulde lektier og deres placering i lektielæringsrækkefølgen svarer 50% af eleverne, at der ingen sammenhæng er, mens de andre 50% svarer, at der *er* en sammenhæng. Det tolker jeg som om, at der i hvert fald ikke er en *væsentlig* sammenhæng.

Man kan altså konkludere (på baggrund af denne meget skrøbelige empiri), at eleverne oplever stor glæde ved arbejdet med lektierne i tysk, når disse som variation består af at skulle se et Youtube-klip og gerne i forbindelse med at skulle læse det talte fra klippet på tryk ved siden af, men at denne begejstring ikke umiddelbart får overvældende indflydelse på elevernes prioritering af lektierne. Måske til gengæld et større aktivitetsniveau i timerne.

Denne undersøgelse er en meget lille undersøgelse, og der må siges stadig at være et stort behov for videre undersøgelser: Er resultaterne de samme, hvis man har en større mængde empiri? Kan man implementere andre ting end Youtube (f.eks. Facebook og mobiler) i hjemmearbejdet til tysk? Hvordan ser det ud med brugen af de nye medier i forbindelse med lektier til de andre fag? Er der på en større skala forventningsoverensstemmelse mellem lærere og elever mht. tid brugt på lektier, og hvis der ikke er: Hvor stor er uoverensstemmelsen, og har det alvorlige konsekvenser, og hvis ja: Hvilke?

Af områder omkring lektier, som projektet ikke har berørt, og hvor der også er rum for videre undersøgelse, kan nævnes 1) elevernes oplevede krydspres, som FBO 2004 kommer ind på. Mange siger, at ”det har *altid* været hårdt at skulle gå i gymnasiet og lave lektier, samtidig med at man er ung, og der sker mange andre voldsomme forandringer i ens liv/personlighed”. Men *har* det altid været lige så hårdt? I medierne omtales det ikke sådan. Se hertil f.eks. artikel fra politiken.dk fra d. 22/12-'08 med titlen: ”Unge har ondt i psyken som aldrig før”, der taler om ”stort pres på de unge”; og 2) skriftlige lektier, som H&L kommer ind på, at elever mangler ”hjælp til”.<sup>9</sup>

---

7 I spørgeskemaet bliver eleverne ikke bedt om at forbinde disse to ting, men blot om at opliste fagene i den rækkefølge, de typisk ville lave dem og så i parentes bemærke, hvorfor fagene placeres i rækkefølgen, hvor de gør. Herefter har jeg selv forsøgt at analysere mig frem til, om der var et mønster eller ej.

8 De nederlagsorienterede, de kundskabsorienterede, de resultatorienterede og de socialitetsorienterede (FBO 2004)

9 På Vejlefyrdskolen skal man netop nu til at i gang med et projekt, hvor ”rette-tid” skal omdannes til ”proces-tid”.