

Läxor

– att vara eller icke vara

Homeworks


– to be or not to be

Cristofer Andersson

Handledare: Magnus Jansson

Examinator: Emilia Fägerstam

Linköpings universitet
SE-581 83 Linköping, Sweden
013-28 10 00, www.liu.se

 <p>LINKÖPINGS UNIVERSITET</p>	<p>Institutionen för (ange institution) 581 83 LINKÖPING</p>	<p>Seminariedatum 2018-05-18</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

<p>Språk Svenska/Swedish</p>	<p>Rapporttyp Magisteruppsats i pedagogik</p>	<p>ISRN-nummer LIU-IBL/MPEOS-A—18/04—SE</p>
-----------------------------------------	----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

<p>Titel: Läxor – att vara eller icke vara</p> <p>Title Homeworks – to be or not to be</p> <p>Författare Cristofer Andersson</p>

Syftet med denna studie är att uppmärksamma kring hur elever på gymnasienivå uppfattar och förhåller sig till läxor. Studien har genomförts med en kvalitativ metod genom semistrukturerade intervjuer med sju elever, både män och kvinnor, som studerar årskurs ett på en gymnasieskola i mellersta Sverige. Dagens läxforskning, såväl nationellt som internationellt, är till en majoritet inriktad på läxors verkan på studieresultat och lärande. Pickering och Marzano (2007) redogör för att de studier samt rapporter som finns tillgängliga visar motsägelsefulla resultat. Därtill framlägger Warton (2001), vars arbeten om läxforskning är bland de mest förekommande inom ämnet, att dagens forskning saknar studier kring hur elever uppfattar lärarens och vuxnas ställningstaganden till läxor, meningen av läxor genomförda av elever samt eventuella utvecklingskillnader i förståelsen och om dessa påverkas av de olika kontextuella skillnaderna i skolsystemen och typer av läsuppgifter.

Resultaten i denna studie visar att elevers upplevelser av läxor är associerade obehagskänslor, tidskrav samt en blandning av upplevelsen att läxor är onödiga men passande ibland. Försättningsvis visar även resultaten att elever anser att läxor skall ha en noggrann genomgång tillika uppföljning, vara anpassade och intressanta för att de skall upplevas som bra. Slutligen framkommer att elever använder sig av föräldrar, kompisar samt internet, men med olika syften, då de angriper läxor. De slutsatser som går att dra är att läxor spelar en tvetydig roll hos eleverna. Från informanternas utsagor framkommer såväl gehör som kritik för dessa uppgifter. Emellertid finns förklaringar för kritiken och den är inte enbart av att eleverna är aviga till läxa per se, utan att de istället har negativa erfarenheter från att arbeta med läxor. För att uppnå bra erfarenheter erfordras kommunikation tillika interaktion mellan pedagogen och eleverna. Genom att ta del av elevernas föreställningsvärldar, förkunskaper tillika personliga situationer, kan arbetsformer som gynnar samtliga deltagares lärande skapas.

<p>Nyckelord Läxor, läxa, praxisnära, upplevelser, uppfattningar</p>

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	4
Teoretiska utgångspunkter.....	5
Läxor och läxors olika syften.....	5
Aktuell forskning om läxor.....	7
Några effekter av läxor.....	8
Läxor i ett historiskt och internationellt perspektiv.....	11
Tidigare forskning om vad elever anser om läxor.....	13
Relationen mellan läxor, elever och föräldrar.....	16
Sociokulturellt lärande.....	17
Metod.....	18
Intervjuer.....	19
Etik aspekter och genomförande av intervjun.....	20
Transkribering och tematisk analysmetod.....	21
Trovärdighet, överförbarhet och objektivitet.....	23
Avgränsning.....	24
Urval.....	24
Resultat.....	25
Vad har elever i årskurs ett på gymnasiet för uppfattningar om läxor?.....	25
<i>Onödiga och/eller passande ibland</i>	25
<i>Obehagskänslor</i>	27
<i>Tidskrävande</i>	29
<i>Konklusion</i>	30
Vilka faktorer är, enligt elevers beskrivningar, avgörande för en bra läxa?.....	30
<i>Anpassad</i>	30
<i>Noggrann genomgång och uppföljning</i>	31
<i>Intressant</i>	34
<i>Konklusion</i>	35
Hur beskriver elever att de angriper läxor?.....	36
<i>Internet</i>	36
Föräldrar.....	38
<i>Kompisar</i>	41
<i>Konklusion</i>	43
Diskussion.....	44
Vad har elever i årskurs ett på gymnasiet för uppfattningar om läxor?.....	44
<i>Pedagogiska implikationer</i>	45
Vilka faktorer är, enligt elevers beskrivningar, avgörande för en bra läxa?.....	46
<i>Pedagogiska implikationer</i>	48
<i>Hur beskriver elever att de angriper läxor?</i>	48
<i>Pedagogiska implikationer</i>	51
Metoddiskussion.....	53
Avslutande diskussion och fortsatt forskning.....	54
Litteratur.....	56
Bilagor.....	62
Bilaga 1.....	62
Intervjuguide.....	62
Bilaga 2.....	64
De etiska principerna.....	64

Inledning

Idag tillhör läxor de flesta elever och lärare vardagen. Detta trots att de ej är reglerade av Skolverket. Att de används beror på många faktorer, bland annat då de har förekommit sedan folkskolans grundande 1842 och dessförinnan kan sägas ha existerat genom katekesförhören (Skolverket, 2014). En annan orsak att de finns är att många lärare anser att många läxor signalerar att skolan är framgångsrik och håller hög klass. Utöver detta finns en inneboende tro att läxor skall leda till bättre kunskapsutveckling. Denna övertygelse kan vara en orsak till att lärare ger elever läxor utan att först ha reflekterat om vare sig syfte, utformning eller uppföljning (Westlund, 2004; Hellsten, 2000).

Alla elever i Sverige har enligt lag rätt till en likvärdig utbildning, oavsett geografisk hemvist och socioekonomiska förutsättningar (SFS 2017:1115, 1 kap. 8§ 9§). Sett i detta perspektiv måste läxan som metod problematiseras. Alla elever kommer till skolan med såväl olika erfarenheter som olika bakgrunder. Vissa kommer från familjehem där föräldrarna har studerat och har en hög utbildning, medan andra kommer från familjer där det råder motsatta förhållanden. Elever som ej förmår att klara läxor på egen hand riskerar att här bli utlämnade till sina nära och kära, vilket gör att vissa får bättre förutsättningar att öka sitt lärande. För de som ej har dessa förutsättningar finns en risk att en negativ spiral skapas, då deras svårigheter att uppnå ett resultat påverkar deras självkänsla och självförtroende. Detta påverkar dem sedan i nästa läxuppgift (Skolverket, 2014; OECD, 2014; OECD 2017; Högdin, 2006).

Att nämnda problem är högaktuellt gestaltas i 2018 års budget, i vilken regeringen lagt en proposition om att 50 miljoner skall avsättas för att föräldrar skall bli mer involverade i läxarbetet (<http://regeringen.se/insatserforattstarkaforaldrarsdelaktighetilarandet>).

I december år 2014 publicerade OECD (2014) en studie om huruvida läxor skapade, motverkade eller upprätthöll kunskapsklyftor mellan olika socioekonomiska grupper i samhället. Studien baserades på de senaste PISA-mätningarna, vilka var gjorda på femtonåriga elever. Studien presenterar fakta om att läxor kan bli extra mödosamt för elever som av olika anledningar missgynnas i hemförhållandena. Anledningar såsom svår tillgång till studiero, andra arbetsuppgifter i hemmet, föräldrar som ömsom känner sig otillräckliga att hjälpa och bistå i elevens läxor, ömsom upplever sig ha svårt att såväl motivera som stödja på grund av olika anledningar, såsom tid eller kunskap, var de vanligaste.

Bland de resultat som OECD (2014) presenterade står att läsa hur socioekonomiskt gynnade elever lade ned en större mängd tid på läsläsning, 5,7 timmar per vecka, medan socioekonomiskt missgynnade elever snittade 4,1 timmar per vecka.

Föräldrarnas roll tillika attityder till läxor är en viktig faktor för alla insatta att observera samt problematisera. Cameron och Bartel (2008) fann i sin studie att föräldrars attityder till läxor varierar beroende på deras socioekonomiska status. Föräldrar med låg utbildning är mest negativa till läxor, vilket deras barn i högre utsträckning övertar. Föräldrar som är positiva till läxor är mer aktiva i barnens och ungdomarnas läxarbete, bland annat genom att motivera och hjälpa till. Paradoxalt visar Cooper (2007) att föräldrar tillhörande det högre socioekonomiska skiktet förvisso är positiva till läxor och vill inspirera, motivera samt hjälpa sina barn med dessa, men att tiden inte finns. Mer ofta än sällan kommer jobb och andra ansvarsuppgifter i vägen. Istället är det mer vanligare att föräldrar med lägre utbildningsnivå i de lägre socioekonomiska skikten har tid. Emellertid saknar de mer ofta än sällan rätta kunskaper, vilket gör att stödet vid läsläsning blir högst varierande.

Ovan resultat gällande socioekonomiska kopplingar till skoluppgifter och möjligheter att få adekvat hjälp från hemmet är något som även framkommer hos Martinez (2011), som i sin forskning fann att elever tillhörande familjer med låg socioekonomisk status i Sydamerika har problem att färdigställa sina läxor. Motivation, ansvar och struktur samt oförmåga att kunna använda föräldrarna, då deras kunskaper mer ofta än sällan inte kunde bidra, var de anledningar eleverna upplevde som de största hindren. Detta resultat är viktigt att beakta i diskussionen kring läxor och en likvärdig skola.

Den svenska forskningen om läxor är väldigt tunn och istället är det ofta den amerikanska dito som ofta används i läxdebatten. Detta då den svenska skolan mer och mer har kommit att närma sig detta land; storlekar på klasser, låg status för lärare, new public management, målinriktning, många valmöjligheter, sjunkande resultat i internationella tester et cetera (Höjer, 2010; Alm, 2014).

Cooper (1989) visar att forskning kring läxor har en benägenhet att förändras beroende på hur samhället har sett ut och exemplifierar med att det under tidigt 1900-tal var viktigt med läxor, då hjärnan sågs som en muskel som behövde tränas, främst genom enkla drillövningar. Detta kom sedan, under 1940-talet, att förpassas till mer problemlösande läxor för att sedan, som en konsekvens av Sovjets framgångar med Sputnik och landets rymdprojekt under slutet av 1950-talen, att öka och bli mycket kunskapsinriktade. Detta för att staten fruktade att eleverna ej skulle klara av att mäta sig mot sina sovjetiska dito och i längden inte bara förlora kampen om rymden, utan även den mot kommunismen.

Denna föreställning kom inte att vara länge, då det redan under 1960-talen kom att ljudas andra toner. Nu ansåg staten att kraven och trycket på eleverna hade ökat och att detta riskerade deras möjlighet att lära och ta åt sig av all kunskap, vilket gjorde att läxor kom att minska. Denna tanke kom, mer eller mindre, att gälla till början av 1980-talen, då den nationella rapporten *Nation at risk* (NCEE, 1983) publicerades. I denna framlades fakta som visade att amerikanska elever halkat efter i utveckling då deras resultat jämfördes med internationella data. Även denna ståndpunkt kom att, vid sekelskiftet, ändras till en mer återhållsam inställning till läxor, då eleverna sades behöva tid till att återhämta sig (Cooper, 1989; NCEE, 1983).

Nuvarande forskning om såväl läxors effektivitet som dess vara tillika icke vara är ej entydig, vilket kommer att gestaltas under kommande delar i denna uppsats. Warton (2001), som medverkat och publicerat flera olika rapporter, argumenterar att det finns tre punkter som erfordrar vidare forskning, där nuvarande fakta är liten: hur elever uppfattar lärares och vuxnas ställningstaganden till läxor, meningen av läxor genomförda av elever samt eventuella utvecklingskillnader i förståelsen och om dessa påverkas av de olika kontextuella skillnaderna i skolsystemen och typer av läxuppgifter. Den här studien kommer ta sin utgångspunkt i Wartons slutsatser och fokusera på elevernas uppfattningar om läxor.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med detta arbete är beskriva hur gymnasieelever uppfattar och förhåller sig till läxor. Arbetet har som ambition att, via en tematisk kategorisering, förmedla en inblick i hur elever i årskurs ett på gymnasiet upplever läxor och hur pedagoger kan utnyttja denna kunskap för att utveckla sin undervisning. Syftet mynnar ut i följande frågeställningar:

- Vad har elever i årskurs ett på gymnasiet för uppfattningar om läxor?
- Vilka faktorer är, enligt elevers beskrivningar, avgörande för en bra läxa?
- Hur beskriver elever att de angriper läxor?

Teoretiska utgångspunkter

Läxor och läxors olika syften

Det är svårt att exakt precisera vad en läxa egentligen innebär. Enligt Österlind (2001) är en majoritet av de läxor som ges till elever traditionella, rutinartade övningsuppgifter kombinerat med andra, större uppgifter, såsom att läsa därtill skriva längre texter. Vidare hävdar forskaren att det finns en avsaknad av uppgifter som behandlar och fokuserar på problemlösning samt uppgifter som har fler än en lösning.

Enligt *Pedagogisk Uppslagsbok* (Lundgren, 1996) definieras läxa som ”En arbetsuppgift som eleven gör på sin lediga tid” (s. 385). Förvisso en enkel och tydlig definition, men Hellsten (2000) ställer sig frågande hur det kan vara ledig tid om det är en arbetsuppgift? Ett resonemang att se på denna fråga är att utgå från att se skolan som skoldag och skolbyggnad. Då är eleven ”ledig” när denne lämnar denna, även om denne har med sig en uppgift hem.

Att litteraturen inte är entydig och att det råder en diskrepans mellan fler och olika definitioner kommer även Hellsten (2000) fram till. Forskaren försöker sig på att skapa en egen definition, i vilken han försöker undkomma problemet med om/att läxan görs i hemmet eller på skolan: ”Läxa är det arbete som inte sker på lektionstid” (s. 120). Vidare fastslår forskaren att definitionen är avhängig envar elev och dennes uppfattning, då alla uppfattar och gör läxor på olika sätt.

Något vagare tillika mer bred definition ger Westlund (2004): ”Utifrån elevernas texter om läxor, formulerar jag en definition av vad läxor kan vara. Läxor är en svårfångad hybrid som finns någonstans i gränslandet mellan uppgift och tid, arbete och fritid, skola och hem, individ och kollektiv” (s. 78).

Professor Harris Cooper (2007) är en forskare som har skrivit mycket om läxor och dess vara tillika icke-vara. I sin studie definierar han läxor som uppgifter som elever får av lärare med intentionen att de skall göras utanför skoltid.

Då det inte finns någon klar därtill entydig definition av läxor, vilket även Skolverket (2014) konstaterar, kan dessa ha olika, såväl förmedlade som oförmedlade, syften, som t.ex. att eleven skall lära sig att planera och ta ansvar samt öka sitt kunskapsintagande. Läxor kan även ha olika karaktär. De kan vara beordrade eller frivilliga, ha lång eller kort tidshorisont, vara omfattande eller minimala samt ha som syfte att eleverna exempelvis skall repetera, öva, producera, värdera, förbereda, kompensera bristande framsteg et cetera.

Enligt Cooper (2006) kan läxornas syfte delas in i instruktionella därtill icke-instruktionella läxor. Den vanligaste är det instruktionella, vilket har som avsikt att möjliggöra för övning eller genomgång av materiell som redan har presenterats i klassen under skoltid. Motsatsen, dvs. icke-instruktionella, kan istället ha avsikten att möjliggöra för kommunikation mellan vårdnadshavare och elever om skolan.

Epstein och Van Voorhis (2001) har i en analys av tidigare studier låtit urskönja tio huvudsakliga avsikter med läxor: utveckling av relationen mellan förälder och barn, träning, förberedelse, offentliga relationer, straff, politiska influenser, deltagande, interaktion mellan elever, personlig utveckling samt kommunikation mellan föräldrar och lärare. Dessa tio avsikter är breda och kan anses stärka tidigare kommunicerade fakta om att läxor inte bara är ett tvetydigt begrepp, utan att detta även gäller dess avsikt(er).

En läxa består i huvudsak i att eleven skall beges möjlighet att träna de tre baskunskaperna: skriva, läsa och räkna. Detta skriver Steinberg (2006), som även betonar att en läxa kan innebära att eleven arbetar undersökande för att på egen hand ta reda på saker och finna adekvata fakta. Förutom att läxor har som syfte att etablera och befästa goda studievänor hos eleverna, vidareutvecklar forskaren att läxor också är viktiga då de tränar elevens förmåga att ta ansvar samt förstärker tillika bekräftar den inläring som sker i skolan.

Bland de ovan nämnda kategorier platsar Muhlenbruck, Cooper, Nye och Lindsays (2000) slutsats, som säger att läxor kan fungera som en sorts försäkran för pedagogen att envar elev är förberedd för nästkommande lektion. I detta, menar forskarna, inkluderas även slutförande av uppgifter som ej hanns med på det senaste lektionstillfället. Detta oavsett om det berodde på dålig planering från läraren, eller mindre bra arbetsinsats från eleven.

Aktuell forskning om läxor

Forskningen kring läxor har alltid, med få undantag, fokuserat på det effektiva lärandet av läxor, eller med andra ord; studieresultatet. Enligt Buell och Kralovec (2000) är detta en stor svaghet, då läxor inbegriper många fler aspekter tillika faktorer, såsom familjerelationer och strukturer samt socioekonomiska förutsättningar, något som kommit bli allt mer uppmärksammat sedan new public managements intåg i såväl Sverige som i USA (OECD, 2017).

Att läxor har en positiv inverkan på elevers lärande är något som Pickering och Marzano (2007) kommer fram till i deras genomgång av åtta stora metatsudier, vilka genomfördes mellan 1983 till 2006. De argumenterar för att den viktigaste fördelen med läxor är att de ömsom kan förbättra elevernas prestanda, ömsom att eleverna kan förlänga sitt lärande bortom tiden som de spenderar i skolan. Att ta bort läxor kommer leda till att denna viktiga tid och elevernas förlängda lärotid försvinner. Just denna negativa effekt kopplar de båda forskarna samman med National Education Commission on Time and Learning's rapport (1994), i vilken det framkommer att "students abroad are required to work on demanding subject matter at least twice as long" (s. 25).

Emellertid varnar även Pickering och Marzano (2007) för att läxor för sakens skull istället riskerar att få motverkande effekt och att envar lärare måste vara noggrann med läxans syfte, dess innehåll, dess genomförande tillika bedömande. En slutsats som korrelerar med Skolverkets råd (2014).

I motsats till Pickering och Marzano (2007) kom Kohn (2006) ut med en granskande studie, vilken behandlar och går igenom många av de senaste tidens forskningsrapporter om läxor i allmänhet, men dess fördelar i synnerhet. Forskarens slutsats är att forskningen är motsägelsefull och han finner även att många av de undersökta rapporterna saknar en tillräckligt teoretisk mättnad tillika vetenskaplig grund. Vidare fortsätter forskaren att hävda att läxor fortsätter att appliceras då "alla" tycks utgå från att det är en bra företeelse, oavsett om fakta säger annorlunda. Således återkommer det ständiga debatterade läxor för sakens skull.

Den motsägelsefulla forskningen om läxor är på intet sätt något som bör tas med lätthet på. Detta då nuvarande skollag förskriver att "utbildningen skall vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet" (SFS 2017:1115, 1 kap § 5). Förvisso kan lärare ha en beprövad erfarenhet om läxornas nytta, men detta måste ställas i relation till vad forskning

säger. Om detta skriver Skolverket (2013) och poängterar det viktiga i att lärare skall granska och ha ett kritiskt förhållningssätt:

Vetenskap handlar om ett systematiskt utforskande av tillvaron vars yttersta mål är att ge en förståelse för och perspektiv på densamma. Att ifrågasätta och problematisera utgör vetenskapens motor. I det vetenskapliga arbetet finns en strävan efter att kritiskt granska, pröva och sätta enskilda faktakunskaper i ett sammanhang. Problematiseringar av olika slag ger utrymme för diskussioner och öppnar för nya sätt att betrakta verkligheten. Inom vetenskapen finns en strävan efter såväl en teoretisk förankring och vidareutveckling som en empirisk grund. Ett växelspel mellan teori och empiri är ett centralt inslag (s. 10).

Hattie (2012) presenterar resultat utifrån världens hittills största metaanalys på lärande och läroeffekter. Forskaren kommer fram till att läxor har en positiv inverkan på lärandet, om än en liten sådan. Vidare fastslår nämnda att störst positiv verkan har läxor hos redan högpresterande gymnasieelever, medan läxor bland de yngre kullarna inte har lika stor påverkansgrad på lärandet. Anledningen till denna skillnad förklaras med att yngre elever har svårare att klara av självständiga arbetsuppgifter samt att de dels har svårt att skilja på relevant och irrelevant information, dels lätt blir distraherade. För att läxorna skall ha en nyttoeffekt erfordras formativ bedömning, vilket är en del av en planerad och genomtänkt läxuppgift. Detta är något som även Skolverket (Lozic, 2013) förespråkar.

Några effekter av läxor

Att läxor har som syfte att stärka elevernas studieresultat råder föga tvivel om och att en bra läxa, som av samtliga involverade upplevs som välplanerad, genomförd tillika följs upp, är nog de flestas erfarenhet något som enbart berikar elevers lärande. Att det råder en positiv korrelation mellan elever som slutför sina läxor och bra studieresultat är något som Cooper (2007) redogör för, men problematiserar även att en allt för krävande och tyngre läxbörda kan leda till att det önskade resultatet blir det motsatta.

I motsats till Cooper (2007) presenterar Buell (2004) forskningsresultat som visar att det ej råder några belägg för att någon läxbörda, såväl hög som låg, resulterar i förbättrade elevprestationer. I sin studie lät den kanadensiske forskaren jämföra japanska och amerikanska elevers resultat, där de förstnämnda hade färre läxor än de sistnämnda. I resultaten framkom att de japanska eleverna hade bättre resultat. Vidare hävdar Buell att i de

fall som positiva korrelationer mellan läxor och studieresultat presenteras ej fastslås att detta är en direkt följd av läxläsningen i sig, utan mycket väl kan bero på lärarens undervisning och det lärande som sker i skolan.

Läxors syfte tillika effektivitet är, som framkommer, ett omtvistat ämne som delar forskare i två läger. Beträffande effektiviteten är detta något som alltid måste stå i centrum, då undervisningen skall grunda sig på en vetenskap och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Om läxor ej är effektiva finns ingen poäng med att applicera dem. Beträffande läxors effektivitet finns flera studier, men två som har fått stor genomslagskraft och ofta refereras är Cooper (1989), vars metastudie kring läxor är den första att publiceras i en bok, och Hattie (2012), då dennes verk är det mest citerade i dagens debatt kring skolan i allmänhet och läxor i synnerhet.

Enligt Cooper (1989) är det först när barnen är gamla nog att börja på Junior High School, dvs. 10 år, som läxor ger en positiv effekt på lärandet. Emellertid är denna inverkan ej hög, utan det är först när elever, nu 14 år gamla, börjar High School som läxor tydligt förbättrar elevernas förhållningssätt till skolan och studier, deras studieresultat, studievänor, förmåga att inta ett kritiskt förhållningssätt, ansvarstagande, förmåga att planera samt deras självdisciplin.

Hattie (2012) håller till viss del med Cooper (1989) och presenterar resultat som visar att det finns en viss positiv effekt från läxor på lärandet, men att denna ej är nämndvis hög. I sin studie utformade den australiensiska forskaren ett mått på effektstorleken gällande hemläxors effektivitet på inläring. Genom detta stod det att se att effekten, i form av studieresultat, var relevant gällande gymnasieelever men inte bland yngre elever. Således kan läsaren av nämnda studie dra slutsatsen att den positiva effekten av läxor hos elever i de lägre stadierna, såsom låg- och mellanstadiet, ligger under forskarens effektivitetsmått och att läxor då kan anses vara ett dysfunktionellt pedagogiskt redskap.

Kohn (2006) ger en möjlig förklaring till varför studier kring läxors effektivitet kan tolkas på många sätt utan att detta tycks skapa några problem. Enligt forskaren är problemets kärna att det dras generella slutsatser baserade på en viss grupp individer, men att dessa aldrig kan gälla för envar enskild individ. Detta är något som även Buell och Kralovec (2000) framlägger som ett problem i läxforskningen. Vidare konstaterar Kohn att det finns få universella verkligheter kring lärande som människan är medveten om och just denna kunskap; att det inte tycks finnas någon universell, för alla och för alltid, given metod som genererar det lärande som efterfrågas. Läraren skall istället fokusera på vad som fungerar bäst för envar elev och anpassa såväl undervisning som läxor efter denne, vilket även Skolverket

(SKOLFVS 2010:37) förespråkar: ”Lärarens skall ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s. 8).

Hattie (2012) förespråkar korta uppgifter framför långa och komplicerade sådana samt att det sker en kontinuerlig återkoppling, en så kallad ”formativ bedömning”, pedagog och elev emellan. Utan denna kommer läxors påverkan på inläring att bli obetydlig. Korta uppgifter är även något som Cooper (1989) framlägger och problematiserar sedan mängden av arbetsuppgifter i en läxa. Vidare presenterar forskaren resultat som visar att samband mellan mängd och effektivitet går hand i hand med elevers ålder, dvs. en ökad mängd i takt med elevers ålder ger ökad effektivitet av läxarbete.

En viktig aspekt att beakta då en ökad mängd av läxor diskuteras är frågan kring elevers hälsa. Galloway, Conner och Poe (2013) studerade 4317 elever från högpresterande High Schools i USA, där eleverna svarat att de dagligen spenderar mellan två till tre timmar med sina läxor. Även om deras studieresultat var bra, visade studien att en majoritet av eleverna upplevde stressproblem i samband med läxarbete, vilket ledde till hälsoproblem. För dessa elever var läxor så tidskrävande att deras sociala liv, såsom att spendera tid med familj och vänner, blev lidande. Just denna aspekt av läxor; hälsoaspekten, är inget som explicit diskuteras i Hatties (2012) analys, vilket torde ses som en stor brist, då en sämre hälsa på lång sikt torde leda till sämre resultat och, i värsta fall, en ökad negativ spiral.

Beträffande stress, men även ångest i samband med läxor, är detta något som framkommer i den senaste PISA-rapporten (OECD, 2017), där 55 procent av eleverna säger sig uppleva detta.

Att mycket förläggs till hemmet leder mer ofta än sällan till att elever upplever stress, dels för att hinna med, dels att andra aktiviteter, såsom utövande av sport eller socialt umgänge, blir lidande. Enligt SCB (2015:148) upplever tre av fyra att läxor och prov ofta kommer samtidigt, vilket leder till att de blir stressade. Fördelat på könen upplever sextiotvå procent av flickorna stress över läxor och prov, medan siffran hos pojkar är nitton procent.

Att den spenderade tiden på läxor är ekvivalent med bra studieresultat är inte något att ta för givet. I den senaste undersökningen av PIRLS (2016) konstateras det att sättet läxan är konstruerad på samt läxfrekvensen, det vill säga hur ofta läxor används, är mer viktiga för elevers studieresultat. Detta stärks även av Buell och Kralovec (2000) samt Trautwein (2007), varav den sistnämnda presenterar resultat som säger att läxor har en positiv inverkan på elevers studieresultat, men att tiden spenderad på dessa inte är den viktigaste faktorn, utan att det istället är som PIRLS (2016) låter antyda; läxans konstruktion tillika läxfrekvensen.

Läxor har viktiga psykologiska fördelar, främst via förbättrad studieteknik, självförtroende samt ansvarstagande, på studenters lärande och akademiska utveckling. Detta kommer Kitsantas och Zimmerman (2008) fram till, men höjer även ett varningens finger, då det i ett längre perspektiv blir allt mer komplext att finna en kausalitet mellan läxor och ett ökat därtill bibehållet självförtroende. Således anser forskarna att det är viktigt att pedagoger uppmuntrar elever för att ömsevis ge dem motivation, ömsevis konfirmation, vilket överensstämmer med Hattie (2012) och dennes förespråkande om feedback och formativ bedömning.

Som framkommer finns det delade meningar inom forskarvärlden. Oavsett syfte är det mycket viktigt att läxorna hänger ihop med och bistår de processer som är aktuella i undervisningen. För att uppnå detta är det viktigt att pedagogen förbereder, förklarar och sedan följer upp denna (Skolverket, 2014).

Läxor i ett historiskt och internationellt perspektiv

I Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) står det att läsa om att hemuppgifter som något betydelsefullt i elevers uppfostran. Mer nedtonat, om än fortfarande nedtecknat, redogör Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969) för läxans roll i undervisningen: "[...] huvuddelen av det med skolan förbundna arbetet skall göras i skolan" och att hemuppgifter "[...] bör i största möjliga utsträckning vara frivilliga för eleverna" (s. 69, 71). Medan Lgr 69 tog ett mera avståndstagande steg från läxans roll, jämfört med Lgr 62, kom en mer rakare linje att återkomma i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), i vilken det står att läsa: "Hemuppgifter för elever utgör en del av skolans arbetssätt. Att lära eleverna att ta ansvar för en uppgift, anpassad efter deras individuella förmåga, är en väsentlig del av den karaktärsdanning som skolan skall ge" (s. 50).

Efter denna läroplan, som följdes av Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) och nuvarande Lgr 11 (SFS 2010:800), står inget att läsa om läxans vara eller icke vara. Detta till trots är läxor fortfarande ett vanligt inslag i elevers vardag.

Under 1990-talet kom enskilt arbete och arbete i par att ställas i förgrunden framför tidigare premierade katedergenomgångar, gruppsamtal och diskussioner i helklass. I samband med detta kom eleverna att tilldelas mer eget ansvar för såväl planering som genomförande, medan läraren mer kom att bli en handledare. Dessa förändringar har lett till att det blir fler outtalade läxor, vilket ömsom beror på en egenupplevd press att prestera,

ömsom då många elever prioriterar sociala umgängen i skolan eller andra beting och således förlägger mycket skolarbete till hemmet (Westlund, 2007).

Som implicit framkommit är och har läxor varit ett omdebatterat inslag, då läxor är vanligt förekommande men ej reglerade av Skolverket. Skolverket (2014) ger riktlinjer om att läxor, när de används, skall hänga ihop med och stödja de processer som är aktuella i undervisningen. För att det ska bli tydligt för eleverna hur läxan passar in i den pågående undervisningen är det viktigt att läxan förbereds, förklaras och följs upp i undervisningen på ett bra sätt.

För att sätta ovan genomgång i relation har tre andra länders läroplaner studerats. Dessa har valts utifrån två kriterier; de som ökat sina resultat markant eller bibehåller en hög position i den senaste PISA-rapporten (OECD, 2017) och de som till mångt och mycket påminner om det svenska utbildningsväsendet sett till innehåll, pedagogik samt forskningsinriktningar. De utvalda länderna är USA, England och Finland.

I den finska läroplanen för gymnasiet står det ingenting om något förhållningssätt mot läxor. Vid en sökning på ”homework” framkom endast en träff: ”Every student will read at least one literary work and will review or analyse it in writing either at school or as homework” (Finnish National Board of Education, 2003 s. 10).

I England är skolsystemen indelade i ”Key’s”, där Key 5 inbegriper de elever som är mellan 16–18 år. För Key 5 står inget att läsa om läxornas vara eller icke vara i deras läroplan och detsamma gäller även för Key 4 och Key 3 (Department of Education, 2014).

USA har ett annorlunda utbildningssystem jämfört Sverige, England samt Finland. Här utövar staten en mindre och en mer indirekt styrning. Utbildningsdepartementet är begränsat till reglering och verkställande av de federala och konstitutionella rättigheterna samt finansiering. De kan även föreslå nationella standarder, riktlinjer, innehåll och mål, men kan ej tvinga landets stater att implementera dessa. Istället är det envar stat som själva skapar sina egna läroplaner. På U.S Department of Education står ingenting att läsa om läxans vara eller icke vara bland departementets policyer och riktlinjer (ed.gov).

Tidigare forskning om vad elever anser om läxor

Att många elever tycker att läxor är tråkigt bör inte ses som något sensationellt, då ett rimligt antagande torde vara att en majoritet av alla som verkat inom skolan vet att elever mer ofta än sällan har en aversion till detta, enligt dem, merarbete. Denna slutsats är även vad Wilson och Rhodes (2010) kommer fram till i sin studie på niondeklassare på en förortsskola i USA. I studien deltog 2200 elever, vilka fick svara på 39 frågor utifrån en likertskala. Resultaten visar att 85 procent anser att läxor är tråkiga, 74 procent ”gillar” inte läxor och 87 procent anser att de får för många läxor. Utöver detta framkom det att 39 procent sade sig alltid färdigställa sina läxor. 69 procent gav svar som indikerade att läxor stärker lärandet samt att det var 64 procent som ej höll med i påståendet att läxor spelar ingen eller lite roll för lärandet.

Wilson och Rhodes (2010) framlägger även resultat som visar att den vanligaste orsaken till att elever inte gör sina läxor beror på att de ej vet hur de skall göra. Denna uppfattning stärks och byggs upp med att eleverna inte ser meningen eller nyttan med läxan och att 44 procent av dem även upplever att de tidigare ej fått feedback på deras läxor, vilket minskar deras motivation.

Hellsten (2000) är en av få svenska forskare som har gett sig an att studera svenska högstadieelevers åsikter tillika uppfattningar om läxor. Forskarens resultat visar att elevernas syn på läxor varierar från att se dem som en slags bestraffning till att se dem som värdefulla för den egna utvecklingen. Hellsten kommer fram till att läxans värde framkommer i två ”berättelser”, där den ena handlar om läxan som ett slags barnarbete (tragedin) och den andra om läxans som ett utvecklingsprojekt, där såväl skola som elev och hem integreras (romansen). I den förstnämnda blir läxan, mer eller mindre, aldrig färdig och utgör ett fortlöpande stillestånd av vanda och anspänning och i den sistnämnda utgör läxan en del i en helhet med ett slut med förståelse och insikter.

Hellsten (2000) visar att lärare och elever lever i varsin berättelse; tragedin och romanens. Lärarna intar huvudrollen i tragedin, i vilken skolan är en plats där läraren förmedlar fakta som består av avgränsade moment, vanligen utan sammanhang och dirigerar elevernas arbete. Eleverna okunskap är utgångspunkten och pedagogen gör allt för att råda bot på den; mål nås men nya uppstår i samma ögonblick. I romanens har eleven huvudrollen. Hellsten liknar denna roll med en riddare i en riddarsaga, där eleven – hjälten – förverkligar sig själv genom självständigt och målmedvetet arbete. Denna hjälte utnyttjar de möjligheter som skolan ger till att medvetet forma sin framtid, som till exempel då denne väljer större

eller mindre uppgifter som hemläxa eller B eller C på biologiprovet. Således är skolan inte en stel plats med stela rutiner, utan en plats för studiearbete som växtmöjlighet och som spelplan för karriär och framåtanda.

Utifrån läxan som romans menar Hellsten (2000) att pedagogerna tänker sig att eleven gör läxan personlig och utvecklar sitt lärande genom den utifrån tidigare tillägnade, om än relativt osammanhängande, kunskapen. Utan att ha fått instruktioner förväntas eleverna förstå hur de skall läsa läxan och vad pedagogen vill få ut av den. Läxan uppfattas som klar då eleven har förstått helheten av den och sammanfogat den med tidigare kunskaper. Detta står i kontrast till läxan som tragedi, där läraren är huvudpersonen med uppgift att fylla de okunniga eleverna med kunskap. Läxan blir aldrig klar, för det finns alltid något nytt att lära och en upplevelse av osammanhängande kunskaper skapas.

Hellstens (2000) resultat knyter an till Wartons (2001), som förvisso studerar elever i årskurs två och fem. Den amerikanska forskaren kommer fram till att lärares och elevers synsätt på läxor inte är kompatibelt utifrån tre punkter. För det första dras slutsatsen att mycket av dagens läxforskning koncentrerar sig på kopplingen mellan läxa och prestation och de fördelar som finns att finna däremellan. Även om denna forskning är viktig, finns flera andra ställningstaganden som måste beaktas, skriver Warton (2001) och nämner bland annat att det är en stor avsaknad av forskning kring typ av läxa samt dess kvalitet, vilka har satts i bakgrunden på bekostnad av kvantitet och olika prestationsnivåer kopplat till detta. För det andra finns det för lite forskning kring barn och ungdomars uppfattningar kring läxor och, för det tredje, hur dessa påverkas av olika kontextuella skillnader i såväl skolsystem som skoluppgifter.

Även Williams (2016) anknyter till Hellsten (2000) och diskuterar vikten av att läxuppgiften bör vara kopplad till elevens intresse, men att detta ej räcker. Istället måste pedagogen förmå eleven att inse att kostnaden för engagemanget till läxan är värt det. Ytterligare måste läxan vara inom räckhåll; eleven skall känna att det är en utmaning, men att den är överkomlig. Vidare betonar den brittiska forskaren vikten av att sträva efter kollaborativt arbete, då detta skapar större intresse tillika motivation hos eleverna.

Beträffande läxor och elevers uppfattningar om dessa finns flera viktiga aspekter att forska vidare i. Bland annat måste de socioekonomiska förutsättningarna ställas under ljuset, men även genusperspektivet. I fråga om det sistnämnda står detta perspektiv att finna i Kackars, Shumows, Schmidts och Grzetichs (2011) studie. I denna samlade nämnda forskare in elevers upplevelser om hur mycket tid de lade ned på läxor samt var och med vem/vilka de studerade med. Resultaten visade att elever på high schools upplevde att de lärde sig mer när

de satt ensamma hemma, medan elever i middle schools upplevde högre effekt att studera i skolan eller på en annan institution, såsom biblioteket, med en vän, vuxen eller en annan stödperson. Beträffande könsskillnader rapporterade flickor, såväl på middle som på high schools, att de upplever mer stress när de gör läxor själva jämfört med att göra dem tillsammans med någon/några andra. Vad som ytterligare framkom var att flickor, jämfört med pojkar, på high schools upplevde mindre intresse för läxan då de gjorde den själva.

Läxor är mer ofta än sällan förknippade med känslor. Westlund (2004) fann i sin forskning att elever ofta ger uttryck för känslor såsom frustration, ilska, sorg samt även trötthet. I samma studie presenterar även forskaren resultat som visar att eleverna ser läxorna som ett tillvägagångssätt att hinna med allt skolarbete. Således upplever de att den ordinarie skoltiden är för knapp och vissa av dem uttrycker en önskan att förlänga skoldagen för att fritiden skall bli just fri. Ytterligare ett resultat som framkommer i nämnda studie är att eleverna upplever att deras läxor tenderar att komma i anhopningar och att det efterfrågas en dialog med läraren för att skapa ett jämnare och mer lättarbetat arbetsflöde. Westlund konstaterar avslutningsvis att många elever mer ser läxan som ett nödvändigt ont för att hinna med skolarbetet än ett pedagogiskt verktyg för lärande.

Hong och Milgram (1999) presenterar fakta som säger att det finns en diskrepans mellan hur elever vill göra sina läxor och hur de faktiskt gör dem. Resultaten visar att högpresterande elever är de som i störst utsträckning gör läxorna enligt deras egen önskade metod, medan elever med svårigheter använder en metod som de själva ej önskar. Enligt de båda forskarna beror detta på att högpresterande elever ges större utrymme att själva kontrollera sina studier, medan de svagare eleverna ofta blir utlämnade till föräldrar eller andra vuxna, som i sin hjälp, såväl implicit som explicit, applicerar en metod som eleven annars ej skulle välja.

Motivation, tillgång till hjälp, avsatt tid samt plats att göra läxan på är några av de faktorer som hittills har presenterats. Ytterligare en faktor som elever upplever vara av stor vikt för sitt läxarbete är autonomi (Fernández-Alonso, 2015). Vidare framkommer hos Fernández-Alonso, vilket stärks av både PIRLS (2016) och Buell och Kravolec (2000), att läxornas frekvens, det vill säga hur ofta läraren använder detta pedagogiska medel, är av stor vikt. Om de inte används ofta, utan mer sporadiskt, tappar läxorna sitt syfte, då eleven aldrig lyckas skapa och bibehålla såväl bra struktur som ansvarstagande. Beträffande avsatt tid och upplevd ansträngning visade dessa faktorer mindre påverkan i elevers studieresultat.

I Kanada kom år 2008 en studie av Cameron och Bartel (2008), som presenterade att elevers inställning till läxor som uppgift sjunker i takt med deras stigande

ålder. Emellertid är det en skillnad gällande typen av läxa och resultatet visar att elever i högre åldrar är mer positiva till ”drill & practice”, som följs av ”study to test”, ”projects” och slutligen, vilket de är mest negativa till; ”completion of homework”. Något överensstämmande, ändock ej till fullo, är detta med föräldrarnas attityder, som är mest positiva till ”projects”, som följs av ”study to test”, ”drill & practice” och slutligen det som de är mest negativa till; ”completion of homework”.

Relationen mellan läxor, elever och föräldrar

I många undersökningar gällande elevers uppfattningar om läxor ges föräldrar och vårdnadshavare stor plats. Beträffande deltagande föräldrar visar Rogers, Theue, Ryan, Adams och Keating (2009) positiva resultat. Forskarna hävdar att genom föräldrarnas inblandning och vilja att vara involverade tillika delaktiga, bland annat genom att planera, strukturera och vara med vid själva arbetet, uppnår eleven mer ofta än sällan högre grad av lärande. Vidare hävdar Rogers et. al att föräldrarnas engagemang kan påverka elevens attityd till skolarbetet på ett positivt sätt.

För att föräldrarnas delaktighet skall vara av godo förutsätter detta att eleven är öppen och har en vilja att göra dem just delaktiga. Deslandes och Cloutier (2002) kom i sin studie fram till att en majoritet av de deltagande eleverna var positiva till att involvera sina föräldrar. Några intressanta fakta som även framkom var att flickor tenderade att vara mer positiva än pojkar samt att elever som upplevde sig ha ett bra och högt självförtroende, självkänsla samt autonomi tenderade att vara mer öppna och transparenta mot sina föräldrars deltagande än de elever som inte upplevde detta.

En positiv korrelation mellan elevers läxbeteende, föräldraintegration, elevers uppfattning av föräldrastöd genom stöd och motivation och positiva studieresultat finner Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle och Epstein (2015) i sin undersökning om dessa faktorer och dess inbördes påverkan. Studien genomfördes på en grundskola, ett högstadium samt på ett gymnasium. Forskarna fann en större korrelation på positiva och ökade studieresultat bland elever på högstadiet samt gymnasiet, men inte i lika stor grad på grundskolan. Således framkommer att föräldrar och hemmet spelar en betydande roll för elevers läxarbete.

Tidigare har Deslandes' och Cloutiers (2002) samt Kitsantas' och Zimmermans (2008) resultat presenterats, vilka säger att självförtroende är av hög vikt för ett lyckat läxarbete. Detta är något som även Steinberg (1992) betonar. Emellertid vidareutvecklar den

svenska forskaren att föräldrarna har en stor roll i att bygga och stärka detta, bland annat genom beröm och feedback. Det är även av stor betydelse för effekten att föräldrar är goda förebilder genom att ömsom visa intresse för elevernas läxor, ömsom vara delaktiga.

Läxor och dess vara tillika icke vara är en fråga som, av ovan framkomna, tycks finnas i hela världen. Ovan presenterades en studie av Cameron och Bartel (2008), i vilken de tre forskarna även studerade föräldrarnas inställning tillika förhållande till läxor. Svaren de fann visar till mångt och mycket av vad som redan har presenterats. Bland resultaten gällande föräldrarna framkommer att de har en större benägenhet att hjälpa till och stödja vid yngre åldrar, men att detta beteende ebbar ut i takt med barnets stigande ålder. Utöver detta visar resultaten att föräldrarnas villighet att hjälpa till står i en signifikant korrelation till de kunskaper om ämnet de anser sig ha samt deras uppfattning om läxornas effektivitet på ökade och bättre skol- tillika kunskapsprestationer.

Slutsatsen av ovan genomgång visar att elevers uppfattningar om läxor är att de är tråkiga, tidskrävande och ofta omotiverade samt otydligt formulerade. Därtill framkommer att elever upplever stress kring dem samt ett obehag. Utöver detta visar forskningen att föräldrars och vuxnas delaktighet har, om än ej alltid, en positiv inverkan på elevernas läxarbete. Emellertid framkommer att föräldrar upplever sig sakna kompetens att handleda och hjälpa eleverna då de behöver hjälp. Elevernas inställning till att använda sig av föräldrar i sitt läxarbete framkommer som positiv och detta i högre grad hos flickor än hos pojkar.

Sociokulturellt lärande

Vygotskij (1978) betraktas som upphovsman till teorin kring sociokulturellt lärande och då interaktion mellan elever och elever, men även elever och lärare, elever och föräldrar samt andra stöttande personer, förekommer i såväl skol- som läxarbetet, bör denna teori belysas. Den ryska forskaren hävdar att människor lär sig via aktiviteter i sociala sammanhang. För att en människa skall kunna uppnå ett lärande måste lärandeobjektet ligga inom dennes lärandezon, ”den aktuella utvecklingszonen”, eller inom den lärandezon som individen ifråga kan nå med hjälp av en annan, mer kunnig. Denna zon benämns ”den proximala utvecklingszonen”.

Vygotskij (1978) hävdar att tidigare forskning på lärande har fokuserat för mycket på den aktuella utvecklingszonen, där en individs mentala ålder och vad denne själv kan lära har varit epicentrum. Förvisso skall denna inte negligeras men forskaren menar att detta inte är tillräckligt för att förstå lärandets utveckling hos envar individ. Medan den

aktuella utvecklingszonen mer berättar om mentala processer som redan har mognat och om kunskaper som redan finns, berättar den proximala utvecklingszonen om vilka tankeprocesser som kommer att kunna mogna i framtiden, dvs. individens potentiella utveckling.

Teorin om den proximala utvecklingszonen tycks hänga samman med Vygotskijs (1978) internaliseringstes. Enligt denna internaliserar elever externa processer som sedan blir en del av deras egna mentala processer. Således resulterar lärande i skolan, eller med andra, i en mental utveckling och ger upphov till utvecklingsprocesser som annars inte skulle kunna komma till stånd.

Säljö (2000) bygger vidare på Vygotskij (1978), men skiljer sig även. Den svenska forskaren menar att individer har möjlighet appropriera, ta över tillika ta till sig, kunskaper från sina medmänniskor i samspelssituationer, vilket är i linje med Vygotskij. Dock skiljer sig Säljö från den ryska forskaren genom att ej diskutera hur externa processer internaliseras och med det bygger upp högre psykologiska processer. Förvisso dryftar Säljö den proximala utvecklingszonen, men diskuterar ej att kontentan i Vygotskijs teori är att förklara individers mentala utveckling, dvs. diskussionen kring lärande och mental utveckling. Istället diskuterar Säljö kring människor som lär sig av andra, inom ett specifikt område mer kompetenta, människor tills de slutligen kan utföra aktioner självmant.

Metod

Studiens metod utgörs av ett kvalitativt förhållningssätt, i vilket tolkning tillika förståelse av data står i fokus via ett induktivt förhållningssätt. Bryman (2011) påvisar att kvalitativ forskning uppfattas som en forskningsstrategi, som vanligtvis lägger vikt vid ord och ej kvantifiering under insamlingen och analysen av data. Därtill hävdar forskaren att denna forskningsansats i huvudsak betonar ett induktivt synsätt på relationen mellan teori och forskning. Det induktiva förhållningssättet betyder att studien har empiri, i detta fall intervjuer, som utgångspunkt för att såväl tolka som förstå tillika att generera slutsatser i form av teorier (Kvale & Brinkman, 2009).

I en induktiv ansats drar forskaren generella slutsatser utifrån en mängd enskilda fakta. Genom observationer, intervjuer eller dylikt söker sig forskaren till slutsatser. Emellertid är hoppet mellan de enskilda fallen till att fastslå en allmän sanning inte riskfritt. Detta illustreras av Alvesson och Sköldberg (2008): ”Det har aldrig varit några stenar på botten hittills när jag dykt i vattnet; alltså är det sannolikt inte någon den här gången heller”

(s. 54). Således framkommer att induktiva slutledningar aldrig är bindande, då det alltid finns en möjlighet att framtida observationer innehåller undantag eller diskrepanser jämfört med tidigare dito. Detta skriver även Bryman (2011), som betonar vikten av att forskaren måste vara försiktig med hur denne använder begreppet ”teori” i samband med en induktiv strategi, då det slutgiltiga resultatet ofta kan vara föga mer än empiriska generaliseringar (Sohlberg & Sohlberg, 2013).

I motsats till den induktiva ansatsen, utgår en deduktiv dito från en allmän regel, sanning eller teori. Utifrån denna härleder sedan forskaren ett påstående eller en hypotes och undersöker om detta överensstämmer i ett eller flera fall. Fejes och Thornberg (2016) skriver att forskaren genom detta förfarande systematiskt kan pröva om, och i sådana fall i, vilken utsträckning en viss teori håller och att denne, genom upprepade studier, kan bygga upp ett starkt empiriskt stöd för nämnda teori. Emellertid, om teorin ej håller i en sådan empirisk prövning, måste den förkastas eller omarbetas och sedan testas ännu en gång.

Inom forskning brukar induktiva strategier användas mer ofta än sällan när kopplingen mellan teori och data förknippas med ett kvalitativt synsätt. Gällande en deduktiv strategi gäller det omvända, det vill säga att den förknippas med ett kvantitativt angreppssätt. Skillnaderna till trots rymmer de båda strategierna drag av varandra, vilket framkommer då forskaren kan välja att fortsätta sin forskning med att samla in ytterligare empiri till den slutsats eller teori denne redan har upptäckt. Förfarandet kallas för ”iterativ” och inbegriper en rörelse som går fram och tillbaka mellan teori och empiri (Bryman, 2011).

Intervjuer

Det empiriska underlaget, dvs. datainsamlingen, är hämtat genom kvalitativa intervjuer. Enligt Svensson och Starrin (1996) har den kvalitativa intervjun som syfte att nå ännu ej identifierbara och/eller otillfredsställande kända egenskaper och innebörder för ett fenomen. Vidare redogör forskarna för att den som intervjuar bör vara vägledande i konversationen genom att lyssna och utifrån informantens utsagor bygga upp ett sammanhängande därtill begripligt resonemang.

I denna studie har målsättningen varit att, via kvalitativa intervjuer, nå en djupare förståelse av elevers uppfattningar om läxor. Kvalitativa intervjuer kan genomföras på ett ostrukturerat, semistrukturerat samt strukturerat sätt. Ett semistrukturerande sätt, vilket kännetecknas av en egenkomponerad intervjuguide som utgår från givna teman eller frågor, har applicerats i denna studie (se bilaga 1). Frågorna tillämpas på ett anpassat sätt vid

intervjuns genomförande. Till skillnad från en strikt strukturerad intervju, behöver frågorna i detta tillvägagångssätt inte ställas i en bestämd ordningsföljd. Därtill kan ömsom nya frågor utvecklas utifrån informantens upplevelse om det diskuterade ämnet, ömsom tillåter förfarandet informanterna att utveckla sina tankar (Bryman, 2011).

Enligt Dahlgren och Johanson (2015) samt Bryman (2011) skall en intervjuguide vara förhållandevis kort och att frågorna bör guida till olika fenomen och teman som intervjuaren har som syfte att beröra. Vidare bör de ej vara för specifika, utan ge utrymme för informantens tolkningar av sina uppfattningar. Slutligen betonas att inga ledande frågor skall ställas, då det riskerar att leda till missvisande resultat.

Etik aspekter och genomförande av intervjun

Eleverna har blivit informerade om studien och dess syfte, deras funktion i undersökningen samt att deras deltagande är frivilligt. Vidare har informerats om att de när som helst har kunnat avbryta sitt deltagande samt att deras identitet inte kommer att vara publik, utan att de är anonyma. Slutligen har de blivit informerade om nyttjandekravet. Inga påtryckningar eller dylikt har förekommit för att få eleverna att ställa upp eller fullfölja sitt deltagande. Således har de etiska principer, vilka bland andra Bryman (2011) samt Brinkman och Kvale (2009) förespråkar, följts.

Då urvalsfraktionen inte innehåller någon under femton år, har jag ej valt att efterfråga samtycke från vårdnadshavare. Eleverna har istället fått ett informationsdokument (se bilaga 2) där det dels har stått om att deras deltagande är frivilligt, dels om de forskningsetiska normerna (Bryman, 2011; Vetenskapsrådet, 2017). Efter att ha läst dessa har eleverna ombetts att signera för att bekräfta att de har tagit del av informationen och att de godkänner mitt användande av den data jag samlar in.

För att uppnå adekvata data i insamlingen från informanterna utvecklades en intervjuguide genom pilotstudier. Pilotstudierna genomfördes med två elever med samma förutsättningar och egenskaper som informanterna hade. Syftet med pilotstudierna var att testa om utformningen av frågorna var lämpliga tillika lätta för informanterna att förstå. Genom detta förfarande kunde jag upptäcka om det fanns några frågor som upplevdes diffusa och svåra, eller om det fanns några frågor som generade informanterna. Slutligen kunde jag genom detta förfarande upptäcka om det fanns några frågor som var ledande eller upplevdes som styrande (Bryman, 2011; Svensson & Starrin, 1996).

Transkribering och tematisk analysmetod

Enligt Svensson och Starrin (1996) är en kvalitativ intervju en språklig händelse, där de ställda frågorna ej utgör en bestämmande faktor för vare sig samtalet eller informantens svar. Författarna poängterar att samtalet är en ömsesidig process, i vilken fokus är ett klagörande av informantens upplevelse, vilket dokumenteras utifrån de verbala uttrycken. Dessa uttryck dokumenteras genom att göras om till skrift via transkribering.

Linell (1994) beskriver att transkribering växelvis bygger på tolkning, växelvis på förståelse av samtalet och utformas i relation till studiens specifika uppgift. Gällande de verbala uttrycken består ej dessa enbart av ord, utan till exempel även av tonfall, intonationer tillika tveksamheter och konstpauser, vilka ska, om det anses nödvändigt, framgå i transkriberingen.

Transkribering har som syfte att användas till att återge samtalets struktur, form samt språk. Emellertid behövs inte alla dessa göras i en studie, utan forskaren tar det som är av värde för undersökningen. I denna studie ligger fokus på ett innehållsligt perspektiv, i syfte att kunna skapa teman utifrån det empiriska underlaget. Linell (1994) redogör för hur en transkriberingsprocess, vilken har följts i denna studie, kan gå till. Först har en bastranskribering gjorts, i vilken samtalen har dokumenterats ordagrant. Efter detta förfarande har tolkning av data genomförts i syfte att kunna urskilja och kategorisera innehållet från intervjuerna i teman. Detta tillvägagångssätt kan beskrivas som en ”kodning”, vilket bland annat används inom forskningsansatsen ”grundad teori” för att dels analysera, dels förstå informanternas uppfattningar (Fejes & Thornberg, 2015).

Tematisk analys är kommen ur ovan nämnda teori; grundad teori, och påminner i mångt och mycket om denna. Likheten är att teorin skall grundas på, av kodning framtagen, data och inte vice versa samt att båda metoderna betonar vikten av att uppnå en teoretisk mättnad. Därtill sker ofta insamlingsmetoden av empiri genom intervjuer. Emellertid finns vissa diskrepanser. Den tematiska analysen är mer för att strukturera, organisera och hitta teman utifrån det insamlade materialet, medan grundad teori syftar till att utveckla begrepp och teori som är väl förankrat i empiri (Svensson & Starrin, 1996; Bryman, 2011).

Braun och Clarke (2006) hävdar att mestadels av de kvalitativa metoderna har inslag av tematisk analys. Tematisk analys är en metod där forskaren noggrant identifierar, analyserar och rapporterar mönster eller teman som denne organiserar och beskriver grundligt

utifrån insamlade data. Ett tema fångar något av intresse i data, vilket står i relation till forskningsfrågan, och representerar en meningsenhet eller en viss nivå av mönster i de svar som informanterna ger.

Det finns två förhållningssätt angående litteratur i den tematiska analysen, där den ena innebär att inte engagera sig i litteratur innan analysen och den andra att göra detta. Enligt Braun och Clarke (2006), som anser att båda förfarandena har sina såväl styrkor som svagheter, redogör för att det sistnämnda alternativet kan stärka analysens kvalitet men riskerar att skapa ett tunnelseende. I denna studie har sistnämnda förhållningssätt valts.

Tematisk analys är ej riskfri att använda och det finns vissa fallgropar som forskaren riskerar att utsättas för. Bland annat kan en av dessa vara att forskaren utgår från frågorna i intervjuschemat som teman och således ej gör en analys. Som en fortsättning på denna, men även som en egen fallgrop, är att det blir en missanpassning mellan insamlade data och de slutsatser som dras av dessa. Ytterligare en fallgrop är en otillbörlig matchning mellan teori och analytiska påståenden, eller mellan forskningsfrågorna och den använda tematiska analysformen. En bra tematisk analys måste se till att tolkningarna av data överensstämmer med den teoretiska ramen (Braun & Clarke, 2006).

Genom att utgå från ovan diskuterade forskningsansats har ömsom Linells (1994) transkriberingsprocess applicerats, ömsom beaktande av Braun och Clarkes (2006) råd tillika riktlinjer tagits. Först läste jag de transkriberade intervjuerna i sin helhet flera gånger. Vid denna läsning sökte jag efter delar där eleverna beskrev sin uppfattning om läxor. Dessa avsnitt markerades med röd färg, en s.k. kodning. Därefter kom dessa att läsas om flera gånger i syfte att utkristallisera teman. Dessa teman kom flera gånger att granskas för att säkerställa att de förhöll sig till de utkristalliserade koderna samt till hela datamängden. När detta var avklarat kom temana att namnges:

- Gymnasieelevers uppfattningar om läxor: ”onödiga och passande ibland”, ”tidskrävande” samt ”obehagskänslor”.
- Faktorer för en bra läxa: ”noggrann genomgång och uppföljning”, ”intressant” samt ”anpassad”.
- Hur elever upplever sig angripa läxor: ”internet”, ”vänner” samt ”föräldrar”,

Trovärdighet, överförbarhet och objektivitet

Det finns flera kriterier inom forskningssammanhang som forskare bör ta ställning till; reliabilitet samt validitet. Dessa är dock mer centrala inom kvantitativa undersökningar än i kvalitativa dito. Enligt Bryman (2011) har vissa forskare föreslagit att andra kriterier bör användas i kvalitativa undersökningar, alternativt att begreppens innebörder bör ändras. Detta exemplifieras med begreppet ”validitet”, som berör konnotationer som rör mätning. Då detta ej är det främsta intresset för kvalitativa forskare, blir frågan om validitet egentligen inte något som är av betydelse i dessa undersökningar.

Trovärdighetskriteriet innebär att den sociala verklighet som har observerats är tillförlitlig och så nära verkligheten som möjligt (Bryman, 2011). Intervjuerna som har genomförts har spelats in i syfte att kunna genomlyssnas flera gånger för att upptäcka de uppfattningar som informanterna har.

Beträffande överförbarhet berör denna huruvida resultatet i studien kan överföras till en liknande situation, men i en annan tillika annorlunda miljö. Målet med denna studie är ej att få fram ett konkret generellt resultat, utan istället lyfta fram därjämte fokusera på ett fåtal elevers uppfattningar om läxor. För att kunna generalisera skulle en högre grad av empiri behöva samlas in, vilket tyvärr ej ryms inom studiens tidsram. Detta är något som Stukát (2011) påpekar; att kvalitativa studier mer har som syfte att tolka och förstå än att generalisera.

Att vara objektiv i kvalitativa studier är mycket svårt. Bryman (2011) lägger fram kriteriet ”möjlighet att styrka och konfirmera”, i vilket objektivitet, i den mån denna kan förekomma i en kvalitativ analys, diskuteras. Bryman redogör för att forskaren utgår från att det ej går att uppnå en total objektivitet i sin kvalitativa ansats, men istället strävar efter att säkerställa att denne har agerat i god tro. Det skall vara uppenbart att forskaren inte medvetet har låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka utförandet därtill slutsatserna från en undersökning.

Avgränsning

Förvisso skulle önskvärt vara att ha fler informanter och från fler skolor. Detta då det inte bara skulle stärka resultatet, utan även bli mer representativt. Emellertid har en begränsning nödgats att genomföras, då detta inte har legat inom de förutsättningar som gällt för denna studie.

Även om det skulle vara intressant att ta del av orsakerna till varför elever har de uppfattningar som presenteras i resultatet ligger detta ej i studiens syfte. I vissa fall har denna information framkommit, men kommer enbart presenteras i vissa fall och då som en förklarande och stärkande kommentar till informantens utlåtande.

Inga lärare eller andra vuxna inom skolorganisationen har intervjuats eller tagit någon aktiv därtill passiv del som empiriskt underlag i denna studie, då syftet är att bedriva en praxisnära forskning där eleverna och deras föreställningsvärldar är det centrala.

Urval

Beträffande urval finns det såväl för- som nackdelar oavsett vilken metod en forskare väljer. I detta arbete har ett bekvämlighetsurval använts. Enligt Bryman (2011) består ett sådant av sådana personer som för tillfället råkar finnas tillgängliga för forskaren.

Enligt Deacon (1999) finns det två typer av bekvämlighetsurval; ett svagt och ett starkt. Det förstnämnda syftar till att forskaren väljer undersökningsobjekt endast utifrån den anledningen att de finns nära till hands, medan det sistnämnda är ett val som fokuserar kring de grupper som har en tydlig koppling till undersökningens syfte. I denna studie kan det anses att en blandning av dessa har använts, då jag först har bett att få frivilliga av vardera könet från dem som studerar på är den naturvetenskapliga-, samhällsvetenskapliga-, ekonomivetenskapliga- och teknikvetenskapliga linjen, vilka är de linjer som finns på det gymnasium som studien har genomförts på, och sedan lottat ut från dessa med kravet att en informant från varje linje skall finnas representerad samt att det, i det längsta, skall råda en jämn könsfördelning. Anledningen att det skall råda en jämn könsfördelning är att eftersträva att få resultatet att inte vara missvisande för någotdera kön. Samma grund gäller valet att välja elever från olika linjer. Det kom slutligen att bli sju informanter som deltog i studien, då det var först då en teoretisk mättnad uppnåddes. Dessa kommer i resultatet att benämnas som ”P1” och upp till och med ”P7”.

De elever som agerar informanter är mellan femton och sexton år och studerar på samma skola, vilken är belägen i en mellanstor stad i centrala Sverige. Såväl svensk som utländsk etnicitet finns representerad.

Resultat

Nedan presenteras elevernas uppfattningar om läxor utifrån de teman som har skapats genom analysprocessen. Utdrag från intervjuer görs för att visa läsaren vad jag bygger mina tolkningar på och för att ge läsaren möjlighet att avgöra om mina tolkningar är rimliga. De tre frågor som är utgångspunkt för denna studie kommer att agera som rubriker i resultatdelen, i syfte att underlätta och särskilja de olika presenterade kategorierna åt. Under dessa rubriker kommer de olika temana att redovisas som underrubriker.

Vad har elever i årskurs ett på gymnasiet för uppfattningar om läxor?

Av empirin uppenbaras att elevernas upplevelser om läxor ej är entydig. Ömsom framkommer att läxor kan vara passande ibland, ömsom att de är onödiga. Vad som informanterna har gemensamt är att de upplever dem som tidskrävande och att de är sammankopplade till ångest.

De teman som har kunnat utkristalliseras utifrån analysprocessen är: ”onödiga och passande ibland”, ”tidskrävande” samt ”obehagskänslor”.

Onödiga och/eller passande ibland

Att läxor ofta anses som onödiga framkommer hos flera informanter. Emellertid skiljer vissa informanter sig åt, då det i samtalen upplevs som att det finns de som alltid har denna uppfattning och de som har den ibland. En informant, P1, berättar om att denne uppfattar att läxor är till för att lära sig något, men att läxor som ej, av denne, upplevs som adekvata är onödiga. Följaktligen upplever denne att läxor växelvis kan vara passande ibland, växelvis onödiga.

Det kan jag. Ehh... läxor är ju ett sorts medel som lärare använder som medel för att deras elev ska förstå det ämne som dom går igenom, som jag förstår det. Och om jag redan har förstått det jag ska lära mig så tycker jag att det är onödigt att jag ska sitta, sitta med en läxa, och ta upp dyrbar tid, om vi säger så, på nånting som jag redan kan, om vi säger så.

En tolkning av detta kan vara att läxor är bra om de leder till lärande.

En elev, P7, uttrycker att läxor sällan fungerar bra och kommunicerar en uppfattning som berättar att läxor är och förblir onödiga tills de tas med i bedömningen.

Asså... Jag personligen tycker om så mycket läxor personligen. Jag tycker inte att dom funkar så bra. Jag är mer en... provmänniska. Asså för mig... det är lättare att sitta på en lektion med en lärare som har en genomgång och förklarar för dig o om du skulle ha det svårt att du räcker upp handen och dom kommer fram och liksom... berättar väldigt specifikt för dig. Än att du får en läxa som du ska lämna in. För det känns som att läxorna liksom aldrig riktigt kommer till bedömningen lika mycket som prov. För du kan göra bra läxor men du kommer ändå ha dåliga betyg om du gör dåliga prov. Förstår du?

En tolkning utifrån ovan är att eleven menar att denne lär sig bättre på lektioner, då denne kan få hjälp, jämfört med att arbeta med läxor på egen hand, där inte samma adekvata stöttning finns. Ytterligare en tolkning som framkommer är att läxor, som inte tas med som bedömningsunderlag för betyget, är att betrakta som mindre bra.

Hos P1 framkommer tydligt att informanten har en, i grunden, positiv inställning till läxor om syftet är att de ska leda till lärande, annars är de bortkastad tid och därmed onödiga. Hos P7 framkommer att denne dels upplever läxor som onödiga tills de tas med i bedömningen, dels att denne ej lär sig så mycket av dem. Således framkommer att läxor som uppgift inte upplevs som ett lärotillfälle jämfört med lektioner, utan enbart som en uppgift att göra för att det krävs. Hos P2 står båda ovan informantens utsagor att läsa:

En bra läxa är att ... asså ... för det första att du liksom lär dig något liksom. Men sen också att det kanske hör ihop med ett prov kommande vecka eller så... Så att man ändå får en anledning till att göra läxa. För vissa läxor kan vara ... asså, man kan bara få en läxa och så man inte varför man skall göra den. Det känns helt meningslöst. Man vet liksom inte varför man skall göra läxan.

Utifrån ovan citat kan tolkningen att en läxa uppfattas som passande om eleven förstår syftet med den.

Obehagskänslor

I intervjuerna framkommer att tiden ofta har ett nära samband med upplevd ångest eller andra obehagskänslor. Informanterna berättar att läxor ofta är en stressrelaterat och något som alltid sitter i deras huvuden. De upplever att det alltid finns en läxa att göra och att de aldrig får någon ledig tid. Vidare upplever de att det inte finns något samarbete eller insyn lärare emellan om vad för, vilka samt när läxor ges. Detta leder till att det upplevs som att alla lärare kör "sitt race", vilket mer ofta än sällan blir på bekostnad av elevernas psyke tillika tid. Detta framkommer tydligt hos P6: *"Jag känner alltid en sorts stress... eller stress. Det är mer... eh... eller jo, det är stress."*

Även P4 uttrycker att dennes upplevelse av läxor är förknippade med ett sorts obehag, framför allt då denne redan har läxor från andra ämnen samt prov att studera till.

Asså... det är väl inte att jag är rädd för att inte prestera. Det är väl mer som att... känna ett 'måste' liksom. Sedan kan det vara båda. Säg att det är en vecka när vi är fria från prov och övriga läxor. Då kan en läxa kännas... asså, då är det mindre ångestfyllt för då känner man att... då kommer det att finnas tid. Då kommer man kunna sätta sig ned och göra den fast att det är tråkigt. Men sen om det kommer en läxa i en vecka då vi har två prov till exempel. Då blir det mer ångest för då känner man att det inte kommer finnas tid och då... Oftast jag asså prioriterar bort läxan framför proven.

En informant, P5, beskriver att dennes upplevelser skiljer sig mycket beroende på såväl tid som uppgift. Ömsom framkommer intresse och engagemang, ömsom obehagskänslor, såsom nedstämdhet och en sorts uppgivenhet existerar.

Men jag tänker 'kul' på vissa ämnen. 'Intressant'. På andra tänker jag 'åh vad jobbigt; det här kommer ta tid', 'jag kanske inte har tid att göra dom i skolan. Måste göra det hemma'. Det blir väldigt jobbigt. Lite stressigt till och med, som den här veckan till exempel. Det hade en effekt på min skolgång, tyckte jag. Ahh... lite lite. Jag skulle inte säga 'ångest'. Jag blir... blir inte stressad på det sättet. Jag blir mer... ehh... lite mer ledsen, lite mer nedstämd, skulle jag säga, när det blir för mycket. Men annars beror det helt på ämnet. Det kan vara allt från 'glad' till 'ledsen' till 'åh, ska jag göra det här liksom'. Ahh, det skulle jag säga.

Att läxor kan leda till obehagskänslor såväl som upplevd tidspress framkommer hos P6:

Ehh... just den här veckan så åkte jag just till min flickvän, för där kan jag både ha en viss avslappnadshet men också ett fokus på vissa skolämnena. Och så sa jag till henne: 'Jag behöver hjälp med svenskan, för annars kommer den inte bli klar'. Jag skulle aldrig hinna göra den hemma och ingen av mina kompisar ville stanna kvar i skolan för dom var redan klara. Så då vart det såhär lite dött läge. Så... det var lite panik lite grann.

När jag ställer följdfrågan vad denna panikkänsla sade, svarar informanten: "Den sa 'spring'. [...] 'Skit i den. Det... det, det är inte värt det, liksom.'"

Tidskrävande

Att läxor är tidskrävande är något som tre informanter explicit framlägger. De berättar om att de sällan känner att de har tid över till annat, såsom att spela spel eller vara med vänner. De berättar att veckodagarna följer ett sorts mönster, där skolan följs av läxor och sportaktiviteter. Ytterst sällan upplever de att de har tid att ”bara vara”, som en informant berättar.

P3: På högstadiet gjorde jag typ aldrig några läxor och då umgicks jag alltid med mina kompisar efter skolan. Men nu hinner jag inte [...] skolan tar all tid och efter läxorna är det fotbollsträning.

När jag ställer en följdfråga till P4, efter att denne har berättat om att denne upplever en sorts stress och att läxor ofta tar upp, enligt informanten själv; ”dyrbar tid”, framkommer att sportaktiviteter ibland väljs bort på grund av att läxarbete tar för mycket tid. Informanten berättar att denne upplever sig bra på att hantera stress och när jag frågar ”hur”, ges följande svar:

Nämen då. Då gäller det ju att utnyttja tiden till max ju. Och vet jag att det är mycket att göra, då får man ju prioritera. Man kanske får välja bort träningen o fokusera på uppgiften.

Att välja bort sportaktiviteter på grund av den arbetsbelastning som läxorna ger, är något som även P6 berättar om. ”För mig är träning väldigt viktigt. Jag vill känna mig stark liksom. Men ibland orkar jag inte träna efter alla läxor.”

Även P7 berättar om att denne direkt får tankar som är associerade med tid och känslor såsom modfällighet. Denne berättar om att ”allt” redan tar så mycket tid och att då även få en läxa på detta skapar en sorts misströstan tillika frustration.

Asså ärligt ärligt? Den första tanken är ’fan’. Det är bara ’fan. Asså jag orkar inte.’ [...] Det är inte ilska. Det är bara ’fan, jag orkar inte. Jag har så jävla mycket just nu och sen så ska man’... asså, som ungdom som går på gymnasiet och tänka då bara ’shit asså. Jag har mitt privatliv och jag ska hinna träna. Och vissa jobbar också åh... och man ska bara fan liksom.’

Konklusion

Ett genomgående tema ovan är att samtliga informanter har en mer negativ än positiv inställning till läxor samt att de mer ofta än sällan tar upp dyrbar tid från andra aktiviteter, såsom fotbollsträning eller styrketräning. Vidare framkommer att många upplever att läxor skapar känslor såsom illvilja, stress, modfälldhet och ångest. Emellertid framkommer även att läxor upplevs intressanta och roliga, men dessa upplevelser är i minoritet jämte dess antonymer.

Vilka faktorer är, enligt elevers beskrivningar, avgörande för en bra läxa?

Läxor, vad som gör dem bra därtill mindre bra, upplevs annorlunda av alla berörda, såväl pedagoger som elever. Således blir då en intressant fråga vad som gör en läxa till en bra sådan, det vill säga; vilka faktorer erfordras?

Likt tidigare presenterade resultat framkommer även i denna frågeställning en sorts enighet kring vissa aspekter och de teman som kan urskiljas är: ”anpassad”, ”noggrann genomgång och uppföljning” samt ”intressant”.

Anpassad

Som tidigare presenterats är tid något som är en essentiell del i elevernas uppfattningar om läxor. Detta framkommer, om än ur ett annat perspektiv, även i denna fråga, nu under temat ”anpassad”. Informanten berättar att läxan måste vara anpassad, så att den ej tar upp mer tid än vad eleverna har tillika mäktar med att spendera.

P1: En bra läxa ska vara... ehh... ja, vad ska man säga. Det ska vara som en extra lektion på sin lediga tid, men som är lite mera öppen. Man har... det är ju ens egen tid som man använder den på. Så det kan ju vara... eh... ett sätt att lära sig, som i skolan, fast på ett annat ställe. Då kan man ju lära sig bättre eller sämre sätt. Det beror ju på individen.” [---] ”Men... aa. Åhh... en bra läxa ska ju heller inte vara alltför lång. Eller enligt mig ska den inte vara det, för det tar upp mer tid än vad jag kan lägga, som man säger.

P2 berättar en viktig faktor för en bra läxa är att den skall vara utmanande, ändock ej för svår.

Asså... den ska va... den ska inte va för enkel, men den ska ändå vara... så pass att man klarar det på egen hand... utan... utan en lärares hjälp. Det ska inte vara som så att... självklart att man kan köra fast liksom, men det ska inte vara så pass hög grad på läxan att man inte man inte klarar av den om man inte har en lärares hjälp.”

Vygotsky (1978) diskuterar den proximala utvecklingszonen och här framkommer att eleven anser att läxuppgiftens utmaning bör ligga inom denna, då det är läxarbete och att området utanför bör vara till lektionerna förlagd. I skolan kan eleven få scaffold, stöttning, medan denna är begränsad i läxarbetet.

Som framkommer finns en skillnad mellan informanterna och deras upplevelse av hur en anpassad läxa skall vara formulerad; tid och svårighetsgrad.

Noggrann genomgång och uppföljning

Att påstå att en noggrann genomgång tillika uppföljning är detsamma som ”anpassning” vore att grovt förenkla. Detta då en noggrann genomgång tillika uppföljning inte är synonymt med allt från lagom med tid för själva utförandet av läxan till plats, rätt materiell samt en bra och rimlig svårighetsgrad. För P3 är en noggrann genomgång innan läxarbetet och en noggrann uppföljning efter detta mycket viktigt för att läxan skall upplevas som adekvat och arbetarvänlig.

Ehh... nämen jag skulle nog framför allt ha... ha en tydlig genomgång av läxan. Om det liksom skulle vara en så svår läxa. Skulle ha en tydlig genomgång om vad man skall göra och man kanske tolkar texten tillsammans i klassen först för att få en tydligare bild av det och sen gå vidare själv efter det.” [---] ” Ja, att man då... ehh... att man då har genomgång och svaren och hur det skulle... se ut och vad som är ”A” och vad som är ”E”.

P7 berättar att om en läxa skall vara bra måste läraren, förutom att ge tydliga instruktioner, följa upp med en bedömning eller genomgång, annars ger läxan ingenting.

Jag tycker det är viktigt att läraren berättar vad han vill ha, för vi är ändå i ung ålder (skratt). Det behöver inte vara långt, men lite kort fakta om vad han vill ha reda på så att vi kan sätta igång. Jag personligen har jättesvårt att sätta igång [...] läraren kan ge ut ett blad med punkter eller frågor. Vi tar psykologi som ett exempel liksom. Läraren kan då fråga 'vad är behaviorism?'. Och sen ta nästa fråga. Den där är ganska exakt fråga men nästa fråga bli 'berätta lite om de', då blir det lite mer öppet. Ge dina egna åsikter. Jag tycker egna åsikter är väldigt viktigt i en sån där uppgift.

[...] asså man kommer till lektionen och har gjort läxan så... så händer inget, liksom. Jag menar, varför ska jag göra läxan?

Intressant i denna redogörelse är att informanten både önskar en tydlighet gällande vad uppgiften efterfrågar; syfte och information om vad läxan skall innehålla, dvs. fakta. Slutligen önskar informanten ha en uppföljning. Således framkommer att informanten önskar en tydlighet gällande instruktioner och inte bara innan eller efter uppgiften, utan under hela processen. Vad som ytterligare framkommer är att eleven önskar läxor med öppna frågor, där diskuterande svar ges plats framför mer renodlade ja/nej- eller rätt/fel-frågor. Således önskas en autonomi. Slutligen framkommer att om det inte blir en uppföljning, finner informanten ingen mening att göra läxuppgiften.

P7 återkommer vid ett tillfälle till diskussionen kring vilka faktorer som gör en läxa bra, eller dålig. Vid varje gång kopplas bra läxor till just "tydlig genomgång och uppföljning".

När du kommer o såhär ska gissa dig fram då är du... lite på hal is eller hur man ska säga det [...] ibland är det [läxor] bra och ibland är det inte dåligt [...] när är dom bra? Dom är bra när dom inte är för stor mängd och när man... när man har rätt material i dom, förstår du? När man ger ut saker som inte bara är såhär ... saker som man tar upp också. Ger du mig en läxa så vill jag höra det sen. Asså jag vill att vi ska gå igenom dethära. Ger du mig en läxa vill jag känna att jag fått nytta av det. Jag vill inte att jag ska få en läxa. Sen så ... Jag svarat på den här... ehh, vad ska vi säga tio frågorna som du har gett mig å sen så pratar vi aldrig om det. Då gjorde jag tie frågor och jag kände inte att jag vart smartare. Nästa vecka kommer jag inte ens komma ihåg dom här tio frågorna.

Implicit görs det synligt att eleven ser läxor som lärandemöjligheter, men att denne också vill få bekräftelse på om denne har gjort rätt eller fel, dvs. någon form av uppföljning. Detta gör att ovan nämnda förhållningssätt blir till; läxor är bra lärotillfällen om det som har lärts in kan bekräftas av läraren som bra och korrekta.

Ytterligare en tolkning som finns att göra är att eleven saknar ett tillräckligt starkt självförtroende därtill själv känsla att själv kunna avgöra om denne har svarat rätt/bra på läxan. Således är en uppföljning bra för elever som är osäkra på sin egen förmåga och egna kunskapsanskaffande.

P6 berättar att denne hade en bra lärare på högstadiet som gav veckoläxor, vilket skapade en struktur för eleven. Varje måndag gick pedagogen igenom en läxa som eleverna skulle arbeta med under veckan och att denna sedan skulle följas upp på en av fredagens lektioner. Efter ett par veckor in på höstterminen hade alla elever införlivat denna struktur och hade vetskap om att det alltid fanns en läxa att göra till fredagarna.

Nu på gymnasiet är det annorlunda. Alla lärare som ger läxor, för alla ger inte läxor. Eller i alla fall inte alltid på teknik i alla fall. Alla lärare som ger läxor liksom bara ger dem. Typ 'läs det här till imorn' innan lektionen slutar [...] Jag vet inte vad jag ska göra. Ska jag bara läsa eller ska jag svara på frågor liksom? Och sedan sitter jag där och känner oro, för jag vill ju hellre va med kompisar eller spela eller så, men måste jag svara på frågorna?"

Det görs synligt att eleven anser att en genomgång är viktigt för att en läxa skall uppfattas som adekvat. Gällande uppföljning framkommer detsamma implicit genom elevens syftande på att detta var legio på högstadiet. Följaktligen framkommer att en dålig läxa är en otydlig läxa som eleverna inte förstår syftet med eller hur de ska hantera.

Intressant

Faktorn ”intressant” var det flera informanter som lyfte fram som viktig i läxans konstruktion. En del berättade att de sällan upplevde läxor som intressanta, men gav olika anledningar till varför; brist på tid och energi, vilket gör att de inte förmår känna ett intresse samt otydliga instruktioner, vilket leder till att fokus ömsom läggs på att förstå uppgiften, ömsom att känna en frustration över detta och den tid som tas i anspråk.

Om en läxa ska vara en bra läxa måste den vara intressant. Förstår du? Jag vill liksom känna ett intresse. Att jag liksom vill jobba med den. Eller vill... det är väl inte som så att jag ’vill’, men du förstår.

När jag ställer följdfrågan till P4 om hur en läxa kan göras intressant, får jag vänta en lång stund innan ett svar ges.

Asså... det är liksom svårt men... liksom göra den intressant. Läraren borde veta vad eleverna tycker om. Jag menar, han känner ju oss och ser ju hur vi jobbar liksom. Om jag vill veta mer om slag i andra världskriget borde han göra läxor om det och inte om... ja, något annat. Typ politik eller så, för det intresserar mig inte... Jag vill liksom läsa om krig. Förstår du? Typ d-dagen eller Stalingrad. Jag hatar att sitta med uppgifter som inte är intressanta för det tar så mycket energi. Man är redan så trött... om läxan inte är intressant känns det bara mer jobbigt att jobba med den.

Informantens svar gör gällande att bra läxor skall vara intressanta och anpassade efter envar elevs intresse. Läraren kan, via integrerande med elever, ta reda på dessas preferenser och önskemål för det behandlade ämnesområdet i syfte att kunna skapa intressanta läxor.

Att beakta i P4:s svar är att det framkommer att det är ”jobbigt” att göra läxor som inte är intressanta. Om detta ”jobbigt” skall tolkas bokstavligt, dvs. att det kommer ta tid och energi, eller om det mer hänvisar till de obehagskänslor som denne tidigare berättat om, framkommer ej under denna episod av samtalet. Möjligt är att ”jobbigt” har en dubbel innebörd.

Även P5 berättar att ”intressant” är en viktig faktor för att läxor skall kännas bra och adekvata.

När jag tänker på läxor som jag haft så har de nog inte varit så intressanta... ofta har de varit 'läs detta och svara på frågorna', typ. Det är inte intressant, om du frågar mig. Men ibland är dom intressanta och det gör läxan mycket mer... hmm. Inte rolig men... ja, nått åt det hållet. Jag känner i alla fall att jag liksom inte undviker läxan då. [...] eftersom jag tränar så mycket och så, så känner jag inte att läxor är så intressanta. Förstår du? Jag vill hellre träna. Det är mer intressant och det tycker nog många. Eller det tror jag i alla fall.

En skillnad mot P4, som här blir synlig, är att P5 mer anser att det mer är läxans utformning än dess innehåll som viktigt för att om den skall uppfattas som intressant eller ej.

När även denne fick följdfrågan om hur en läxa kan göras intressant, kom svaret att bli mer likt P4:s gällande fokuseringen på innehållet.

Hmm... det är svårt. Svår fråga. Hur gör man en intressant läxa liksom. Jag tror det är viktigt att läraren typ frågar eleverna vad dom vill och så. Asså... inte att dom ska bestämma men liksom så att läraren vet vad dom vill ha och gillar typ. Vet läraren det så blir läxan intressant, tror jag i alla fall.

Precis som hos P4 anser P5 att läraren måste interagera och ta reda på vad det exakt är som fångar elevernas intressen. Båda uttrycker att ointressanta läxor stjäl såväl tid som energi, sådan de hellre vill lägga på annat, såsom att träna, vilket de finner mer intressant. Således framkommer att läxor bör utgå från elevernas intressen för att de skall upplevas som bra hos eleverna.

Konklusion

Som står att läsa är det flera faktorer som informanterna anser är viktiga för att en läxa skall bli bra. Att läxor skall vara anpassade, främst efter tid och/eller svårighetsgrad, framkommer hos två informanter, medan andra anser att läxan måste göras intressant för att de skall känna en lust att arbeta med den. Hur en läxa kan göras intressant är en viktig tillika komplex fråga, vilket informanterna exemplifierar genom sina svar. Ömsom önskas intressant innehåll, ömsom intressant utformning. Förutom detta lyfter en informant fram att läraren skall utgå från eleverna, vilket även står att läsa i nuvarande läroplan (SKOLFS, 2011:144).

Slutligen framkommer hos vissa informanter att läraren måste ha en noggrann genomgång samt en noggrann uppföljning för att en läxa skall upplevas som intressant tillika adekvat. Avsaknaden av en tydlighet därtill klarhet skapar en viss sorts oro hos en informant, då denne ej vet vad som förväntas att göra med uppgiften. Detta gör att denne har svårt att slappna av och släppa arbetsuppgiften till fullo. Implicit framkommer att detta går ut över den tid som denne hellre skulle lägga på andra aktiviteter, såsom att umgås med vänner.

Hur beskriver elever att de angriper läxor?

Hur läxor är utformade är något som till stor del åligger pedagogen, men sättet att angripa dem ligger på eleverna. Att ha bra studieteknik förenklar ej enbart arbetsprocessen, utan även torde även nyttomaximera den tid som läggs ned. Följaktligen är det mycket intressant att ta reda på hur elever angriper läxor, då denna kunskap med fördel kan vara pedagogerna till lags då de konstruerar läxor.

Vid analysen var det tre olika teman som gick att urskilja; ”internet”, ”vänner” samt ”föräldrar”,

Internet

I dagens globaliserade värld blir förmågan att kunna nyttja digital teknik allt viktigare. Därtill är de ungdomar som verkar som informanter i denna studie uppväxta med internet och mer vana än någon generation tidigare att bruka detta. Resultatet visar att internet är förekommande, ändock ej i ett stort omfång.

P1 redogör att kompisar brukar kontaktas via någon app, såsom Snapchat eller Messenger. Om informanten ej får svar snabbt, brukar denne ”googla”.

Asså... jag vill helst fråga mina föräldrar för då vet jag att det blir rätt. Mina vänner brukar också vara så sega på att svara o när man sitter där vill man liksom ha svar nu, på direkten typ. Jag vill liksom inte vänta. Men om föräldrarna inte kan hjälpa brukar jag googla eller youtube eller så. Speciellt i matten [...] jag använder nog internet ganska mycket nu när jag tänker på det (skratt).

P3 berättar att denne oftast brukar ta hjälp av google eller använda YouTube, givet att läxan går att lösa på detta sätt. Detta då denne anser att det är det absolut snabbaste och minst ansträngande förfarandet.

Google. Lätt google. Och YouTube. Så länge läxan kan göras med internet så använder jag det, speciellt på natten eller så. Eller sent, typ. Då kan man inte fråga sin morsa eller farsa liksom, utan det kanske blir kompisar. Men de kanske sover så... [...] man vill ju bli klar snabbt och orka sitta med föräldrarna liksom. Och oftast kan inte mina vänner mer än mig. Asså jag menar inte att skryta att jag är bra eller så men... du fattar.

P6, som främst explicit framhäver hur hjälp i första hand tas av föräldrar, nämner att även internet används.

Ibland brukar jag googla och så, men jag tänker mycket på att vara källkritiskt som vi har fått lära oss för man vet aldrig om det riktigt är sant eller så. Sen brukar jag alltid fråga min mamma om allt jag hittar.

P6 skiljer sig här mot P3, som uppfattas inte ett mer okritiskt förhållningssätt till internet och den kunskap som står att finna där. Just detta källkritiska förhållningssätt är något som står att finna hos andra informanter.

P2, som berättar att denne eftersträvar att studera sina läxor med kompisar, brukar ibland använda internet, men är mycket mer återhållsam att välja detta förfarande. I samtalen framkommer att det råder en osäkerhet i hur att källhantera och att eleven tidigare under högstadietiden fått negativ feedback på en uppgift.

Alla mina vänner använder alltid internet typ. Eller kanske inte alltid men oftast. Men jag är osäker... hur vet man att det som står är sant liksom? Förstår du. Jag hade en lärare på högstadiet som liksom sa... sa att man inte ska använda internet bara sådär för man vet aldrig vem som har skrivit det.

Som ovan framkommer är P2 inte avig till internet som medium att finna kunskap via, utan det som är dennes hinder är mer den bristande kunskap på källkritik som gör att mediet ses som ett lägre stående alternativ bland de förfaranden som används i läxarbetet.

Beträffande ett källkritiskt förhållningssätt är detta något som även P7 redogör om.

Allt. Jag tar hjälp av allt [...] mest är det kompisar och internet [...] Internet för att man är... om man är söker och källkritiserar eller vad man ska säga då får du bra information. Inte att du bara går in och klickar på vad som helst. Då är det dåligt. Men om du använder det. Om du vet hur du ska använda det då är det bra.

Skillnaden mot P2 är att informanten är mer säker på ett källkritiskt förhållningssätt, vilket gör att denne känner sig mer bekväm att använda mediet i sitt läxarbete.

Föräldrar

Att använda sig av föräldrarna är något som många av informanterna uppgav sig göra, vilket torde ha ett nära samband med att samtliga av dem bor hemma. Många berättelser påminde om varandra men även skillnader fanns att finna i de genomförda intervjuerna. Vad som framkommer explicit är att samtliga har en robust tilltro till sina föräldrars kunskaper och ingen tillstymmelse till ifrågasättande eller kritiskt förhållningssätt framkom i samtalen.

P2 berättar att denne "...brukar sitta i köket hemma eller på mitt rum", när läxarbetet utförs. När följdfrågan om varför köket brukar väljas som plats utvecklar informanten sitt svar.

Njae... det är väl för att jag har nära till allt där, typ. Nära till föräldrarna liksom [...] sen tycker jag att det är trevligt att sitta i köket.

Under samtalet framkommer att informantens föräldrar har en hög akademisk bakgrund och att det "alltid" har varit i köket som läxor gjorts.

Mamma brukar alltid fråga vad jag jobbar med och det finns alltid något jag behöver hjälp med. Eller kanske inte alltid men... typ. Ja du fattar [...] det är skönt att hon ka hjälpa mig för då vet jag att det är rätt.

Det görs synligt i samtalet att det finns ett genuint intresse från föräldrarnas håll om sitt barns skolgång och läxarbete. En möjlig slutsats av detta torde vara att skolan har en naturlig del i relationen mellan barn och förälder, vilket vidmakthåller och utvecklar det samarbete som informanten redogör för.

Just denna tilltro till föräldrarna framkommer även hos P4, som till skillnad från P2, inte berättar om det är köket, det egna rummet eller något annat rum som är platsen för läxarbete när detta sker i hemmet.

Jag brukar be morsan hjälpa till. Pappa försöker men han kan inte lika mycket. I alla fall inte om matte och kemi och sånt. Där är morsan mycket bättre.

En skillnad som framkommer mellan P2 och P4 är att sistnämnda har ett källkritiskt förhållningssätt. Informanten vet att dennes pappa inte besitter de kunskaper som efterfrågas och därmed är restriktiv i användandet av honom, medan P2 kommunicerar att med moderns hjälp blir allt rätt.

När P4 får följdfrågan om varför föräldrarna används i allmänhet, men modern i synnerhet, ges en utförlig förklaring.

Mamma är ju NO-lärare så det är ju självklart liksom. Hon brukar ofta fråga vad jag får lära mig på lektionerna o vad vi jobbar med. Pappa jobbar ju som försäljare och ibland är han bortrest. Sen tror jag inte att han kan så mycket, alltså på gymnasienivå liksom. I alla fall inte som mamma. Du förstår.

Som framkommer hos såväl P4 som hos P2 finns en tillförsikt till föräldrarna i allmänhet men till dem med mest adekvat kunskap om det specifika skolämnet i synnerhet. Det framkommer även att föräldrarna till dessa informanter har en, om än varierad grad, akademisk utbildning, vilket torde, om än implicit, göra att eleverna uppfattar deras kunskap som adekvat och korrekt.

P1 berättar att denne brukar använda sig av föräldrarna i vissa ämnen, men i de svåra dito kan denne inte få den hjälp han efterfrågar, då de inte kan mycket om detta.

Asså i dom lätta ämnena som svenska och historia och så brukar pappa hjälpa till när jag frågar. Han älskar historia och kan allt om första o andra världskriget typ, eller i alla fall mycket du förstår. Mamma brukar kunna politik mycket så henne frågar jag ofta i samhällen [...] I dom svåra ämnena. Matte till exempel, måsta jag fråga kompisar eller så för ingen av mina föräldrar kan det.

I samtalet framlägger informanten att dennes mor arbetar som personlig assistent och fadern som stenläggare. Gällande om de har en eftergymnasial utbildning är detta inget som framkommer i intervjun.

Angående föräldrarnas bakgrund kan detta även gälla annat än en akademisk utbildning. Detta redogör P7 för när denne berättar att han sällan använder föräldrarna i sitt läxarbete.

Mina föräldrar är utländska. Båda två. Min pappa pratar inte så bra svenska alls o min mamma pratar bra svenska o hon e lärare o hon undervisar invandrare. Men, asså. Nej... det känns inte riktigt som att dom vet om vad jag ska skriva om på den här uppgiften. Men däremot kan jag ibland be min mamma sätta sig brevi mig bara för att jag har jävligt svårt för... asså att koncentrera mig. Så jag ber min mamma att sätta sig brevi mig när jag pluggar för att hålla koll på mig för om jag blir distraherad så kan hon liksom 'lägg ner'. Så hon stöttar mig i pluggen.

Skillnader som här framkommer är att föräldrar används på olika sätt. Medan P1 berättar att hjälps tas gällande innehållet och frågans essens i de mer "lätta" ämnena, såsom svenska och historia, medan den andra informanten, P7, istället använder föräldrar som hjälp att kunna koncentrera sig.

Kompisar

I resultaten framkommer det att många av informanterna använder sig av just sina vänner då de angriper sina läxor, dock utifrån olika anledningar tillika varierande arbetssätt.

Under tema ”Internet” redogjorde P7 för att denna använder ”allt”, men förtydligar att det främst är just internet och kompisar.

Allt. Jag tar hjälp av allt [...] mest är det kompisar och internet [...] men kompisar skulle jag vilja säga för att... ja, jag tycker det är kul alltså o höra hur andra asså har tagit sig tillväga. Och ibland är det kul att testa nya metoder. Om kompisen testat det här och så kanske jag testat det och så funkar det ännu bättre för mig än vad jag redan använder nu (tystnad) då kör jag det. Det är skönt liksom. Det funkar bra för mig.

Som framkommer använder sig informanten av sina vänner för att dels diskutera, dels få uppslag om nya och spännande metoder att applicera. Att beakta är hur informanten explicit redogör för att det är ”kul” att samarbeta med vänner i läxarbetet.

Även P1 använder sig av hjälp i sitt läxarbete. Informanten berättar om att denne först försöker själv och när det upplevs som för svårt tas hjälp av framför allt vänner, men även föräldrar.

Jag har en konstig inlärningsmetod och om nån lektion av slump inte möter mina krav så att säga... det låter lite egoistiskt men... ja, då så måste jag oftast gå till läraren igen och få en ytterligare förklaring eller så tar jag bara mina kompisar. Eller... det är ju ofta i matten som jag frågar min kompis, X, för att jag inte förstår direkt. Och så. Det är ett sånt ämne. Och i svenskan och så. Om jag känner att 'jag inte kan skriva mer på den uppgiften. Jag vet inte vad jag ska göra. Jag har ingen fantasi kvar'. Då frågar jag ofta någon kompis.

Informanten fortsätter sedan att berätta var och hur de arbetar.

Vi [informantens klasskamrater] sitter alltid tillsammans vid sofforna [en plats för studier på informantens skola]. Det är så jag arbetar bäst. Jag behöver nån runt mig och för mig funkar det inte att göra läxor hemma. Jag vill liksom göra dom på skolan för då kan jag slappna av. Men ofta blir det också läxor hemma.

En tolkning som står att göra, vilket är en skillnad mot nedan redovisade P2, är att informanten använder sig av kompisar som ett stöd likt P7 använder sig av sin mor; deras roll, vilket de kanske ej är medvetna om, är att finnas där för att hjälpa informanten att fokusera på läxarbetet.

P2, som tidigare redovisats främst använder föräldrar som förfarande att angripa läxor då problem uppstår, berättar vidare kring hur även vänner används när jag ställer en fråga om det finns fler sätt än föräldrarna och internet som används i läxarbetet.

Ibland så använder jag kompisar men de e liksom inte jätteofta. Det är väl om jag inte hittar något bra på internet eller om föräldrarna inte fattar, du förstår. Då brukar jag väl kunna skicka till en kompis och fråga.

När jag frågar varför denne väntar med att fråga vänner berättar informanten följande: ”Det vet jag inte. Det kan ju bero på att man inte får svar på det direkt liksom och då väntar jag med det... Det blir sista utvägen liksom.”

Syftet för informanten att använda vänner tycks ej vara att delge, utveckla eller få uppslag till nya metoder, utan istället tycks anledningen vara att få ett snabbt svar. Detta är en kontrast till P1, vars syfte mer är att ha vänner omkring sig för att hjälpa denne att fokusera.

P5 redogör att denne, i det längsta, strävar efter att göra sina läxor på skolan och gärna tillsammans med vänner. Detta då denne vill hålla hemmet skilt från studier, vilket framkommer gång på gång under samtalet. Gällande att använda kompisar som hjälp i läxarbetet berättar informanten att det hjälper att diskutera uppgifterna. Detta skiljer sig mot P2, som enbart använder vänner för att få snabba svar.

Jag brukar alltid stanna kvar efter skolan och sitta i mediateket och oftast brukar mina kompisar haka på [...] jag känner att jag lär mig mycket att prata med dom om uppgifter och så men ibland blir det lite jobbigt ... eller inte jobbigt utan ofokus, för ibland börjar dom prata om Paradise Hotel eller så typ. Det stör mig för jag känner att jag vill bli klar så jag kan åka hem.

Lite senare i samtalet framlägger informanten att denne upplever att denne inte bara får hjälp att få rätt svar på uppgifter, utan även lär sig att utveckla metoder, detta främst i matematiken. Därtill framkommer en anledning till varför vänner ofta involveras i dennes läxarbete; för att det blir roligare.

Det känns som att jag lär mig mer av mina kompisar än läraren ibland. Min lärare är inte dålig eller så men han hinner liksom inte med att hjälpa alla hela tiden och vi läser ju ganska mycket o snabbt. Då känns det skönt att kunna göra mina läxor med mina kompisar som... som kan. Typ förra veckan hade vi väldigt mycket och det kändes jobbigt... Jag fattade inte alla formler men när jag satt med X och alla andra så blev det lättare [...] sen är det ju roligare att sitta med kompisarna. Inte för att läxor är roliga eller så men det blir roligare... eller lättare att jobba med dom om man är flera, du förstår.

Skillnaden mot övriga redovisade informanternas svar i detta tema finns i ovan citat. Medan övriga söker snabba svar, stöd, såväl fysiskt som psykiskt sådant, hjälp att lära sig tillika utveckla metoder, har P5 som ett av flera ändamål att vännernas inblandning skall göra arbetet roligare.

Konklusion

Informanterna berättar att de använder sig av internet, men i olika grad, för att angripa läxor. En informant berättar att denne alltid främst använder sig av internet, medan andra är mer försiktiga och hellre använder andra förfaranden för att angripa läxor, såsom föräldrar och vänner. Det framkommer även att det hos vissa finns en medvetenhet kring ett källkritiskt förhållande till internet, vilket hos vissa informanter är en anledning till att detta förfarande inte används lika frekvent som övriga.

Flera informanter berättar att en anledning till varför internet används är att de snabbt kan få fram fakta tillika svar. Således är tidsfaktorn av essens för dessa.

Många av de deltagande i studien redogör explicit för att de, på ett eller ett annat sätt, använder sig av sina föräldrar då de angriper sina läxor. Vissa använder dem mer frekvent, medan andra enbart då de har en explicit och tydlig fråga. I resultatet framkommer även att faktorer, såsom föräldrars kunskapsnivå, spelar en roll för att eleven skall be om hjälp. Att dra en slutsats om detta är av vikt för adekvat hjälp i läxarbete är ej denna studies syfte, inte heller är underlaget för detta tillräckligt. Emellertid är det en aspekt att ta med i resultaten. Slutligen måste det lyftas fram att elever har olika sätt att använda sig av föräldrar. Vissa använder dem för att förstå och/eller få hjälp med en fråga, medan andra använder dem för att få hjälp att fokusera samt att koncentrera sig på uppgiften.

Fyra informanter berättar hur de väljer att använda sig av vänner då de angriper sitt läxarbete. Ömsom framkommer att vissa strävar efter denna arbetsgång, medan en annan, P2, berättar att det är ”sista utvägen”. Utöver detta framkommer att det inte bara är för att få

svar som vissa väljer detta arbetsförfarande, utan även för att lära sig metoder och andra sätt att ge sig an uppgifterna. Slutligen kan konstateras att det sociala tycks spela en roll, vilket framkommer hos tre informanter; P1 berättar att denne behöver någon omkring sig som stöd, medan P7 berättar att ”det är kul alltså o höra hur andra asså har tagit sig tillväga” och P5 att ”det är roligare att sitta med kompisar”.

Diskussion

I detta avslutande kapitel förs en diskussion utifrån undersökningens resultat i förhållande till studiens syfte tillika frågeställningar. Utöver detta införlivas de teoretiska utgångspunkterna i syfte att visa såväl likheter som diskrepanser till presenterade resultat. Studiens tre frågeställningar agerar underrubriker och i slutet av varje underrubrik presenteras ett avsnitt benämnt ”pedagogiska implikationer”. Slutligen presenteras även en metoddiskussion.

Vad har elever i årskurs ett på gymnasiet för uppfattningar om läxor?

Informanternas uppfattningar skiljer sig åt vid flera tillfällen, vilket framkommer då informanternas redogörelser jämförs. Vissa har uppfattningen att läxor är bra då de leder till lärande, andra att läxor är bra då de tas med i bedömningen medan en annan anser att läxor är tidskrävande. Ytterligare framkommer att vissa informanter upplever obehagskänslor, såsom stress, press, illvilja och ångest över läxarbete.

Som har presenterats i teoriavsnittet visar flera källor att det finns en utbredd samstämmighet från elever i såväl Sverige som i andra länder, såsom USA, om att läxarbete är förknippat med stress. Både Galloway, Conner och Poe (2013) samt SCB (2015:148) redovisar fakta som överensstämmer med de resultat som framkommer i denna uppsats. Galloway et al. beskriver hur stressproblemen leder till hälsoproblem, men om detta är något som informanterna upplever sig ha var inget som framkom.

Resultatet överensstämmer även med Westlunds (2004) studie, där forskaren fann att många elever förknippar läxor med känslor, såsom frustration, obehag, ilska et cetera.

Att läxorna upplevs som tidskrävande är ett relativt ställningstagande, då definitionen av ”mycket” är beroende av envar individs preferenser. Ingalunda måste detta resultat belysas samt diskuteras, då elevernas uppfattning och känsloliv torde vara adekvat för läxarbetets utfall.

Skulle eleverna uppleva läxor som mindre tidskrävande om de fick rätt metoder att angripa läxan förklarade för sig? Frågan är mycket viktig och kopplar tydligt till de fakta som Wilson och Rhodes (2010) presenterar; den vanligaste orsaken till att elever ej gör sina läxor beror på att de ej vet hur de skall göra.

Resultatet visar att alla elever per se inte är aviga till läxor, utan till dåligt konstruerade sådana. Detta är ett resultat som motsäger Wilsons och Rhodes' (2010), i vilket det framkommer att en stor majoritet av eleverna är aviga. För att en läxa skall upplevas som bra skall den dels leda till ett lärande, dels inbegripa en återkoppling.

För att en läxa skall upplevas leda till lärande framkommer att den måste ligga inom elevens lärandezon, vilket Williams (2016) samt Hellsten (2000) diskuterar. Detta görs synligt hos P7:

[...] det är lättare att sitta på en lektion med en lärare som har en genomgång och förklarar för dig o om du skulle ha det svårt att du räcker upp handen och dom kommer fram och liksom... berättar väldigt specifikt för dig. Än att du får en läxa som du ska lämna in.

Beträffande återkoppling är detta ett förbehåll som är ständigt återkommande bland många skolforskare. Hattie (2012) och Skolverket (Lozic, 2013) visar att återkoppling, i form av formativ feedback, är essentiellt för att läxor skall ha en positiv verkan.

Pedagogiska implikationer

Givet att pedagoger inte bara ger läxor för sakens skull, utan att de har ett adekvat syfte, finns lärdomar att ta av denna uppsats' resultat. Detta visar att det finns upplevelser om att läxor leder till obehagskänslor, upptagen tid samt stress, vilket flera andra forskare rapporterar (Galloway, Conner & Poe, 2013; SCB, 2015:148; Westlund, 2004). En fråga att ställa till detta är om nämnda negativa upplevelser hos eleverna beror på att läxan ligger utanför deras lärandezon? Elever som önskar prestera väl, lära sig något samt uppnå höga betyg att använda i sin fortsatta studie- eller yrkesbana kommer troligtvis sitta länge med en läxa. Detta även om de inser att deras ansträngningar ej kommer leda till önskat resultat. PIRLS (2016), Buell och Kralovec (2000) samt Trautwein (2007) visar samtliga att tiden spenderad på läxor ej är ekvivalent med bra studieresultat, utan att det istället, bland annat, är läxans konstruktion.

För att kunna skapa läxor som ligger inom elevens lärandezon måste läraren ha god kunskap om klassens därtill envar elevs kunskapsnivå. Detta kan uppnås genom interaktion mellan elev och lärare, vilket kommer med en formativ bedömning (Hattie, 2012). Genom detta förfarande implementeras även en naturlig bedömningsprocess, vilket elever efterfrågar. En viktig fråga att ställa i detta resonemang är hur mycket pedagogen skall och kan påverka utan att det går ut över elevens autonomi. Frågan är relevant då Fernández-Alonso (2015) presenterar resultat som säger att autonomi är positivt för elevers lärande under läxarbete, men att elever som saknar självförtroende, självkänsla samt tillräckliga förkunskaper drabbas negativt av detta. I resultatet framkommer att P7 önskar mer diskuterande frågor: ” [...] men nästa fråga bli ’berätta lite om de’, då blir det lite mer öppet. Ge dina egna åsikter. Jag tycker egna åsikter är väldigt viktigt i en sån där uppgift.”

Vilka faktorer är, enligt elevers beskrivningar, avgörande för en bra läxa?

Resultatet visar att det finns faktorer som påverkar huruvida läxor upplevs som bra eller dåliga. Anpassade, efter främst tid och/eller svårighetsgrad, är ett tema som framkommer medan andra informanter framlägger vikten av att läxan skall vara intressant för att de skall känna en lust att arbeta med den. Avslutningsvis gjordes även synligt att elever anser att en noggrann genomgång och uppföljning är en viktig faktor för att en läxuppgift skall upplevas som bra.

Att läxan skall vara anpassad är något som vissa informanter uttrycker och intressant i detta är att diskutera *hur* de anser att den skall vara detta. Anpassad gällande tid och utmaningar är två tydliga skillnader som framkommer och likt tidigare redovisat är dessa önskemål något som stärks av Skolverkets (2014) råd. Att anpassa efter elevernas tid därtill lärandezon torde leda till att eleverna upplever sig ha en större autonomi över hur att angripa och bearbeta sina läxor, då de själva upplever att de har kontroll över såväl processen som resultatet (Fernández-Alonso, 2015).

Att lyssna till elevernas önskemål när läxor planeras och skapas, dvs. anpassas, skulle möjligen kunna vara ett sätt, dock inte utan svårigheter. Om elever säger sig vilja ha en viss tid och pedagogen därmed anpassar efter detta samt elevens lärandezon, är detta inte en garant för ett positivt resultat. Eleven kan ha felaktiga uppfattningar om sin egen förmåga, tidsplanering därtill hur denne har tänkt sig jobba med läxan. Detta är risker som Hong och Milgram (1999) presenterar och i vars studie det framkommer att det finns en diskrepans

mellan hur elever vill göra sina läxor och hur de faktiskt gör dem. Enligt de båda forskarna beror detta på att högpresterande elever ges större utrymme att själva kontrollera sina studier, medan de svagare eleverna ofta blir utlämnade till föräldrar eller andra vuxna, som i sitt stöd, såväl implicit som explicit, applicerar en metod som eleven annars ej skulle välja.

Följaktligen framkommer att för pedagogen, som vill anpassa efter elevers önskemål, är det viktigt att gå med vetskapen att det kan finnas en diskrepans mellan *hur* eleverna vill göra och *hur de faktiskt* gör. Följaktligen kan en anpassning, gjord enligt envar elevs önskemål därtill lärandezon, per automatik inte vara ekvivalent med ett positivt lärande.

Beträffande läxans utformning och dess koppling till individens förmåga att själv, eller med hjälp av scaffold, uppnå ett lyckat resultat, åligger det pedagogen att bedöma. För att lyckas med detta torde en passande metod vara att skapa och ständigt bibehålla en relation till varje elev om hur, när och var denne angriper sina läxor utanför lektionstid. Genom detta förfarande torde pedagoger kunna skapa läxor som både är anpassade och intressanta. Emellertid står och faller resultatet alltid på eleven och att denne tar sig an uppgiften. Att det i studien framkommer att elever anser läxor som ”onödiga” samt ”tids-tillika energitjuvar”, är inget som är specifikt för just dem eller berörda skola. Cameron och Bartel (2008) redogör för resultat som visar att elevers inställning till läxor sjunker med stigande ålder. Att bekämpa detta och få eleverna att inse att arbetsuppgiften är värd kostnaden gällande arbetsinsats, är en uppgift som pedagogen måste ge högsta prioritet i sitt arbete (Williams, 2016; Hellsten, 2000).

Att göra läxor intressanta, eller att förmå eleverna att inse det intressanta i läxuppgiften, är nog en majoritet av verksamma pedagoger som eftersträvar. Att göra läxor intressanta är en mycket svår uppgift, då många aspekter skall tas hänsyn till, såsom förkunskaper, kunskapskrav, tid, plats, metod et cetera. Emellertid är inte läxor som upplevs intressanta ekvivalenta med lärande. Detta visar Williams (2016) och Hellsten (2000), som fastslår att en läxa kopplad till intresse ej räcker, utan att pedagogen dessutom måste förmå eleverna att inse att kostnaden för engagemanget till läxan är värt det.

Vad som ytterligare framkommer från informanterna, om än mer implicit än explicit, är att det växelvis framkommer en motivation att göra läxor som grundar sig på uppfattningen att det finns möjlighet att lära sig av dem, växelvis för att få återkoppling från berörd pedagog. Mest tydligt syns detta hos P7. Detta mynnar ut i en diskussion kring inre och yttre motivation och vikten av att pedagogen jobbar med att införliva vikten av att alltid sträva efter en inre sådan.

Pedagogiska implikationer

Att anpassa och göra läxor intressanta för envar elev är ett uppdrag som är allt annat än lätt. Därtill kan pedagogen inte vara säker att eleverna använder de anpassningar som denne genomför för deras skull, då det finns en diskrepans mellan hur elever vill arbeta med en uppgift och hur de faktiskt gör detta. Att som pedagog bestämma att en specifik metod skall appliceras kan fungera, men hur mycket inskränker det på elevens autonomi? Denna fråga är viktig, då Fernández-Alonso (2015) presenterar ett resultat som säger att autonomi är positivt för elevers lärande under läxarbete, men att elever som saknar självförtroende, självkänsla samt tillräckliga förkunskaper drabbas negativt av detta.

En efterfrågan om noggrann genomgång och noggrann uppföljning är något som önskas av eleverna. Som pedagog kan detta uppnås genom att denne först ställer sig frågan vad syftet med läxan är. Om den delas ut ”bara för att” är det svårt att ha en noggrann uppföljning, då pedagogen själv inte har fastställt kunskapskrav därtill syfte innan. Genom att planera läxor, dess roll i samband med tidigare och kommande lektioner torde pedagogen kunna se att läxor är ett pedagogiskt verktyg som skall vara en del av lärandet och inte ett verktyg att använda ”bara för att”. Att göra läxor till en del av undervisningen, det aktuella och behandlade ämnet, torde göra att önskemålet om en noggrann genomgång tillika uppföljning infrias.

Hur beskriver elever att de angriper läxor?

Att elever angriper läxor på olika sätt kan ömsom ses som positivt, ömsom negativt. Att kunna ge sig an läxor på ett valfritt sätt är ekvivalent med autonomi, vilket Fernández-Alonso (2015) lyfter fram som viktigt för att läxor skall leda till ett lärande. Emellertid kan denna autonomi leda till negativa effekter. Bland annat torde det finnas en risk att de elever som är osäkra på metodval kommer att drabbas negativt, mätt i lärande. Därtill finns även den potentiella risken att elever litar blint på en viss metod som historiskt visat sig fungera, men som egentligen har flera svagheter, såsom okontrollerade källor eller dylikt. Detta kan leda till att fel kunskaper lärs in. Detta är reflektioner som pedagoger bör ta åt sig och sedan implementera i sina genomgångar om läxor (Skolverket, 2014).

Denna uppsats’ resultat visar att ett källkritiskt förhållningssätt hos elever existerar, men att detta tycks vara vikt åt främst internetkällor. Som framkommer finns det hos en informant en blind tro på att föräldrarnas kunskaper är sanna och till hundra procent

tillförlitliga, medan en annan uppvisar en sorts källkritik genom att inte fråga den förälder som denne upplever besitta mindre, eller ej tillräckliga, faktakunskaper.

I tidigare teoriavsnitt presenterades fakta från Skolverket (2014), PISA (OECD, 2017) samt OECD (2014), som redogör för de risker som finns med att olika elever har olika förutsättningar och möjlighet till adekvat hjälp och stöd från sina vårdnadshavare, vilka har blandade studiebakgrunder. Att informanterna i denna uppsats upplever sina föräldrars tillkortakommanden som negativt framgår inte. Ej heller syns några beklaganden över detta. Detta blir synligt hos P1, som berättar att dennes pappa kan hjälpa till i historieämnet och mamman i samhällsämnet. Gällande matematikämnet ber dock denne sina vänner om hjälp, då denne upplever föräldrarnas kunskaper inom detta ämne för svaga. Detta visar att eleven är lösningsorienterad och inte låter sig begränsas av den närmaste omgivningens kunskaper.

Uppsatsens resultat visar att elever inte är aviga till att införliva föräldrar i läxarbetet, vilket även Deslandes och Cloutier (2002) visar i sin rapport. Emellertid säger denna rapport inget om hur lärandegraden är, vilket Rogers, Theue, Ryan, Adams och Keating (2009) redogör för. I sin forskning har de funnit att genom föräldrarnas inblandning och vilja att vara involverade tillika delaktiga, bland annat genom att planera, strukturera och vara med vid själva arbetet, uppnår eleven mer ofta än sällan högre grad av lärande. Bland informanterna framkommer inte explicit om föräldrarnas stöd leder till ökad grad av lärande, men det framkommer att eleverna upplever detta. Gällande struktur och att vara med i själva arbetet, blir detta mycket synligt hos en informant, P7, som berättar om hur denne upplever sig arbeta bättre med läxan då hans moder sitter bredvid. Elever berättar alltså att föräldrar kan stötta sina barn/ungdomar på olika sätt, dels genom att kunna svara på frågor, dels genom att stötta eleverna genom att vara bredvid och se till att läxorna görs

Att använda sig av kompisar är något som framkommer hos flera informanter, om än med olika syften. Två informanter redogör för att de eftersträvar att göra sina läxor på skolan och i sällskap med vänner. Anledningen till detta är hos en informant att denne inte upplever sig kunna arbeta bra med dem hemma och att denne inte kan slappna av om de ej är gjorda. Att göra dem i skolan, efter skoldagens slut, och tillsammans med kompisar är elevens förfarande att undvika läxarbete i hemmet och anspänningarna som kommer av att inte ha gjort läxor. En annan informant uppger att denne brukar sitta med vänner i skolans mediatek och arbeta med läxorna, då kompisarna kan bistå med metodhjälp och svar, vilket överensstämmer med de svar som framkommer i Kitsantas' och Zimmermans (2008) rapport, men framför allt med att göra läxarbetet roligare.

Att vänner kan bistå med både svar och methodhjälp är något som flera forskare och studier stödjer, bland annat Vygotskij (1978) Säljö (2010). Genom sociala interaktioner kan elever lära av varandra genom att ge scaffold, dvs. stöttning, och öka graden av varandras proximala utvecklingszoner. Detta står att läsa på flera ställen i den aktuella läroplanen för dagens gymnasieskola (SKOLFS, 2011:144).

Westlund (2007) diskuterar sina resultat, i vilka det framkommer att många elever väljer att mer fokusera på det sociala än på skolarbetet i skolan, vilket leder till fler läxor. I denna uppsats framkommer att elever lyckas slå samman det sociala med skoluppgifter, vilket borgar för mer stärkning än försvagning av de sociala umgångena och lärandegraden.

Att informanterna väljer att förlägga sina läxstudier inom skolans väggar kan sägas överensstämma med de resultat som samma Westlund (2004) som ovan presenterar i en tidigare undersökning. I denna framkommer att elever ser läxorna som ett tillvägagångssätt att hinna med allt skolarbete. Således upplever de att den ordinarie skoltiden är för knapp och vissa av dem uttrycker en önskan att förlänga skoldagen för att fritiden skall bli just fri. Utifrån Westlunds och denna studies resultat framkommer att elever ej är aviga till att stanna kvar på skolan för att arbeta med läxor eller skoluppgifter, vilket bör lyftas fram i skoldebatter kring läxor.

Som presenterats använder sig eleverna av såväl vänner som föräldrar när de angriper sina läxor. Intressant att diskutera kring detta är hur stödet mellan båda dessa skiljer sig åt. Att döma av resultaten tycks en majoritet av de informanter som uppgav ”föräldrar” som ett sätt att angripa läxor använda dem i syfte att få svar. Således riktas fokus mer på produkt än process, dvs. metoder. Detta finns ej att tyda hos de informanter som angriper läxor med stöd av kompisar. Här efterfrågas mer adekvata metoder och önskan om tips på bra sätt att reflektera kring uppgifter. Följaktligen är deras syfte mer processinriktat.

Att koppla till detta resonemang är de resultat som Wilson och Rhodes (2010) presenterar, vilka säger att den vanligaste orsaken till att elever ej gör läxor beror på att de ej vet hur att angripa dem. Genom att fråga föräldrarna, och då mer med en önskan om svar än metod att applicera, vilket i denna studies resultat framkommer, torde en risk vara att elever blir utlämnade till föräldrarnas faktakunskaper och när dessa inte kan rätt svar kommer eleven att hamna i en svår situation.

Internet framkommer som ett förfarande som eleverna använder då de angriper läxor. Resultaten visar att det främst är önskemålet om att få svar och hjälp snabbt som är anledningen till att t.ex. YouTube används. Emellertid framkommer det inte tydligt om

internetanvändandet mer är produkt- än metodorienterat, vilket är en intressant utgångspunkt för vidare forskning kring. Vad som även läggs fram är att det tycks finnas en medvetenhet om att tänka källkritiskt, vilket framförs på olika sätt och i en varierande grad hos informanterna. Detta bör uppmuntras, då denna kunskap är ett centralt innehåll i flera ämnen i gymnasieskolans läroplan, såsom samhällskunskap och svenska, varav sistnämnda är ett kärnämne (SKOLFS 2011:144).

Att använda sig av internet torde premieras och det är bra att det finns en kunskap om att tänka tillika förhålla sig källkritiskt. En del av skolans uppdrag består i att träna eleverna att självständigt kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Skolan skall hjälpa att förbereda därtill drilla eleverna att finna, tillägna sig och använda ny kunskap. För att uppnå detta erfordras förmågan att tänka kritiskt, i vilket det ingår att såväl granska som värdera fakta samt att inse konsekvenserna av olika alternativ (SKOLFS 2011:144). Likafullt måste det problematiseras att en del informanter upplever en tvekan kring hur att applicera ett källkritiskt förhållningssätt. Denna okunskap hos vissa elever gör att de förlorar möjligheten att använda fler metoder, såsom internet, för att utveckla sitt lärande.

Pedagogiska implikationer

Det görs synligt i resultatet att det ej råder en samstämmig avighet till läxarbete i allmänhet, eller att stanna kvar och arbeta i skolan i synnerhet. Istället existerar en vilja att lära sig och att utvecklas. Skolor skulle kunna börja erbjuda plats för läxarbete på skolan, där även pedagoger kan finnas tillgängliga. På detta sätt skulle många av de nackdelar som framkommer i resultatet, såsom att inte kunna få adekvat hjälp i hemmet, och som även styrks i andra rapporter, motverkas. Genom att ha såväl plats som tid till förfogande och, förhoppningsvis, stöd i form av en pedagog eller vänner, skulle elever kunna undslippa känna den stress som de upplever med att ha läxor när de är hemma. Väljer de dessutom att arbeta med vänner torde även de sociala banden att stärkas. En positiv inställning till läxarbete i skolan, vilket kan ses som en förlängning av skoldagen, är något som även Westlund (2004) finner i sin studie.

Emellertid måste de resultat som Kackaret al. (2011) presenterar tas med i diskussionen. Dessa säger att elever på high schools upplevde att de lärde sig mer när de satt ensamma hemma och att flickor, jämfört med pojkar, upplevde mindre intresse för läxan då de gjorde den själva.

Relationen mellan läxor och hemmet, den socioekonomiska statusen, är något som av Skolverket (2014), PISA (OECD, 2017) och OECD (2014) lyfts fram som en tillgång för de elever med sakkunniga och välutbildade föräldrar, men som en belastning för de elever vars föräldrar inte är detta. Genom att erbjuda möjligheten att göra läxorna i skolan kan elever, som upplever sig ha föräldrar med mindre tillräckliga kunskaper, ges möjlighet till ett bra och adekvat stöd. Ytterligare en vinst med att erbjuda möjlighet för läxarbete på skolor torde vara att elever, som främst annars använder föräldrarnas stöd för att få svar, en produkt, mer kommer att söka fakta kring metoden och hur att uppnå svar, dvs. processen.

Samverkan med hemmet skall dock inte åsidosättas, vilket framkommer hos Núñez et al. (2015), vilka visar en positiv korrelation mellan elevers läxbeteende, föräldraintegration, elevers uppfattning av föräldrastöd genom stöd och motivation, och positiva studieresultat. Emellertid måste skolan och pedagogen föra en löpande dialog med elever och föräldrar om hur ett samarbete bäst kan skapas för att göra eleverna så självständiga som möjligt och inte utlämnade till att andra serverar dem med svar.

Uppsatsens resultat visar även att elever angriper läxor med olika metoder, vilket kan ses både som en tillgång och en som en belastning. Tidigare har elevers autonomi lyfts fram som viktig för en ökad grad av lärande i läxarbetet (Fernández-Alonso, 2015), men det finns också en risk att elever tillämpar metoder som ej är passande för den specifika uppgiften. Därtill finns risken att elever blir vana med en metod och därför riskerar möjligheten att inte utveckla andra. I takt med ökade skolstadier kommer svårighetsgraden att öka och med det förmågan att kunna angripa problem utifrån flera olika perspektiv. För detta erfordras förmåga att kunna applicera olika metoder. Saknas denna förmåga kommer lärandegraden att stagnera och eleven kan komma att känna misstro till sig själv och sin förmåga (Kitsantas och Zimmerman, 2008). Frågan för skolan i allmänhet, men pedagogen i synnerhet, blir om pedagogerna skall undervisa elever om vilka metoder de skall använda i vissa specifika uppgifter, eller om de skall lämna detta mer öppet?

Williams (2016) diskuterar och proklamerar att kollaborativt arbete skapar större intresse tillika motivation hos eleverna. Dessutom torde ett sådant arbete, där pedagogen och eleven interagerar, öka möjligheten för förstnämnda att komma närmare eleverna och därmed öka sin kompetens i att skapa läxor inom dennes lärandezon (PIRLS, 2016; Wilson & Rhodes, 2010).

Även om bra metoder inte är lika med kortare tid torde spenderad tid på läxor minskas via ett förfarande där metoden är etablerad hos eleverna. Detta torde i sin tur leda till

mindre ändock mer effektiv tid spenderad på läxor och mindre upplevd stress och drabbat socialt liv (Galloway, Conner & Poe, 2013).

Metoddiskussion

Enligt Svensson och Starrin (1996) är den uppnådda teoretiska mättnaden det allra svåraste att verifiera i en studie. De problematiserar att det i vissa framställningar framkommer som att begreppet ”mättnad” inte bara refererar till mättnaden hos en kategori och dess egenskaper, utan även till mättnaden hos ett mönster. En tolkning av mättnad kan, enligt författarna, vara då forskaren, vid upprepade tillfällen under sin datainsamling, får data som är utbytbara mot redan insamlade och kodade data. Emellertid poängterar de att en hundra procentig teoretisk mättnad aldrig kan uppmätas, då det är en bedömningsfråga som är utlämnad envar individ. Under insamlandet av data kom jag att finna den mättnad som författarna exemplifierar med, dvs. data som är utbytbara mot redan insamlade och kodade data.

Angående generaliserbarhet redogör Cronbach (1975) för att sociala fenomen är alldeles för föränderliga, kontextbundna och varierande för att kunna generaliseras hur som helst, då varje tidpunkt, kontext och individ sammanslaget är unika. Således kan ett resultat som framkommer vid en mätning, som genomförts vid en specifik tidpunkt och i en specifik kontext vara representativt för en viss miljö, men i en annan kontext eller vid en annan tidpunkt vara något annorlunda.

Att använda sig av intervjuer är ett vanligt förfarande inom humanioraforskning, men detta innebär ej att redskapet intervju är befäst och enigt accepterat som skapande av empiriskt material. Det finns många kritiska åsikter att beakta, vilka alla bör tas hänsyn till. Brinkeman och Kvale (2009) beskriver att dagens intervjukunskap bland annat präglas av att den lägger fokus och bortser från att denne är inbäddad i en social konstruktion, vilket med fördel bör associeras och kopplas till ovan Cronbach (1975). Utöver detta fortsätter forskarna att redogöra för att intervjuaren är godtrogen och tar allt som informanten berättar för kontant utan ett kritiskt förhållningssätt samt att forskaren bortser från kunskapens emotionella aspekter och därmed försummar empatin som kunskapsform.

Att använda intervju som metod för att samla in data är inte utan risker. Det är bland annat viktigt att intervjuaren är empatisk och inte ställer ledande frågor, vilka kan påverka resultatet. Emellertid är det svårt att säkerhetsställa om det kroppsspråk och den ton som informanterna fick i gensvar påverkade dem. Jag har i denna studie fokuserat på att i det

längsta undvika alla sorters påverkan, b.la. genom att intervjuguiden framför mig, vilket hjälpte mig att inte förglömma den situation jag befann mig i. Därtill var jag noga med att innan samtalet berätta för informanterna att jag har en forskarroll och ej kommer att vara ”delaktig” i diskussionen, i den form jag annars skulle iklädd en lärarroll. Utöver detta var jag noga med att betona för informanterna om att intervjun var utöver skolan och att jag ej skulle diskutera något av vad som sades med någon annan, t.ex. deras egna lärare, vilket de också fick läsa om och signera i dokumentet om de etiska principerna (se bilaga 1). Emellertid går en hundraprocentig påverkan inte att undvika. Det faktum att eleverna dagligen ser mig i korridorerna och, då ögonkontakt skapas, hälsar via ett ”hej” eller en nickning, eller det faktum att de dagligen har sett och får se mig, läraren, gör att de kan känna en underordnad position. Dock tillhör inte informanterna elever som jag undervisar och jag har inte heller någon annan, utanför skolan och dess verksamhet, relation till dem. Detta till trots finns ändå risken att de upplever ett beroendeförhållande till mig, då jag är lärare och vistas med de lärare som undervisar informanterna. Således kan det ha funnits en underliggande vilja att svara enligt hur de tror att jag vill att de skall svara.

Avslutande diskussion och fortsatt forskning

Utifrån presenterade resultat framkommer att läxor spelar en tvetydig roll hos eleverna. Från informanternas utsagor framkommer såväl gehör som kritik för dessa uppgifter. Emellertid finns förklaringar för kritiken och den är inte enbart av att eleverna är aviga till läxa per se, utan att de istället har negativa erfarenheter från att arbeta med läxor.

Som står att läsa i gymnasieskolans läroplan (SKOLFS 2011:144) skall skolan hjälpa och stärka elevens självständighet tillika ansvarstagande för sitt lärande. I detta skall eleven också ges möjlighet att vara med och påverka utformningen av den drivna pedagogiken tillika innehållet av kurserna. Detta givet att detta förhåller sig till kursplanerna. För att uppnå detta, samt högsta möjliga lärande, erfordras kommunikation tillika integration mellan pedagogen och eleverna. Genom att ta del av elevernas föreställningsvärldar, förkunskaper tillika personliga situationer, kan arbetsformer som gynnar samtliga deltagares lärande skapas (Williams, 2016).

Genom att arbeta enligt ovan förfarande kan ojämlikheter mellan elever, som har mindre åtkomst åt adekvat hjälp i hemmet, minskas och med det torde även en, om än liten, del av dagens skolas kunskapsglapp reduceras. En slutsats som står att finna i denna

studie är att elever inte är aviga till läxor på en generell basis, utan till sådana som inte uppfyller vissa kriterier, såsom att vara anpassade och intressanta. Därtill framkommer att det önskas en noggrann genomgång, uppföljning och en koppling till bedömning. Slutligen visar resultaten att läxor även leder till obehagskänslor, såsom stress, press, illvilja och ångest över läxarbete.

Resultaten bör ges mer utrymme i fortsatta forskning. Elever berättar att de ömsom arbetar med läxor hemma, ömsom i skolan. I skolan kan adekvat hjälp ges men detta förutsätter att skolan ger pedagoger tid i sin tjänstefördelning och schema. Vidare forskning kring vilket förfarande som leder till högsta möjlig lärande, men även bästa möjliga hälsoupplevelse, torde stå på mångas önskelista, inte minst elevernas, vårdnadshavarnas, pedagogernas men också Skolverkets och statens.

Hur kan läxor göras intressanta och hur kan skolan och pedagoger motverka att elever upplever obehagskänslor, såsom ångest och stress? Denna uppsats tillika den teori som har presenterats diskuterar hur elever upplever samt angriper läxor. En fortsatt och mer ingående forskning på hur att åtgärda de negativa upplevelser som har presenterats skulle, allt annat lika, vara berikande för skolan, pedagogerna och inte minst eleverna och deras lärande.

Beträffande konstruktionen av läxor och dessas relation till möjligt lärande kan studier kring olika konstruktioner och dess utfall på elevens kunskapsinhämtande berika diskussionen kring läxor. Warton (2001) redogör för att det idag råder en stor avsaknad av forskning kring typ av läxa och dess påverkan därtill kvalitet på lärandet, vilket skall ses på med problematiska ögon.

Litteratur

American Department of Education. (1980).

Tillgänglig: <https://www.ed.gov/>

Alm, P. (2014). *Läxfritt - för en likvärdig skola*. Helsingborg: Hoi

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.

Buell, J. & Kralovec, E. (2000). *The end of homework. Ho Homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Beacon Press: Boston

Buell, J. (2004). *Closing the book on homework: enhancing public education and freeing family time*. Philadelphia: Philadelphia Temple University Press.

Cameron, L & Bartel, L. (2008). *Homework Realities: A Canadian study of parental opinions and attitudes*. Toronto: Bartel, Cameron & Associates Inc

Cooper, H. (1989). "Synthesis of research on homework". *Educational leadership* v47 n3 p85-91 Nov 1989.

Tillgänglig: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf

Hämtdatum: 2017-09-23

Cooper, H. (2007). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers and parents*. London: Thousand Oaks.

Cooper, H, Robinson, C. J., & Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Reserach, 1987-2003. *Review of Educational Research*. 2006 76: 1

Tillgänglig: <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/06/review-of-educational-research-2006-cooper-1-62.pdf>

Hämtdatum: 2017-09-25

Dahlgren, LO & Johansson, K. (2015) Fenomenografi. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Daniels, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. *Psychology Press*: Routledge; 1 edition
Deacon, D., Golding, P., Murdock., G., Grahamn, P. (1999). *Researching communications*. London: Arnold. Department of Education, England. 2014

Department of Education. (2014). *The National Curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document*. London. Department of Education, England. 2014

Tillgänglig:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf

Hämtdatum: 2018-02-19

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.

Epstein, J. & Van Voorhis, F. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36, 3, 181-193.

Eunsook Hong & Roberta M. Milgram (1999) Preferred and actual homework style: a cross-cultural examination, *Educational Research*, 41:3, 251-265, DOI: 10.1080/0013188990410302

Fejes, A. & Thornberg, R. (2015) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Fernandez-Alonso, R. (2015). Adolescents' Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices *Journal of Educational Psychology*. 2015 American Psychological Association 2015, Vol. 107, No. 4, 1075–1085

Finnish National Board of Education. (2003). *National core curriculum for upper secondary schools*. Helsingfors: Finnish National Board of Education

Tillgänglig:

http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf

Hämtdatum: 2018-02-19

Gadamer, H.G. (2006). *Classical and philosophical hermeneutics*. Theory, culture & society, 23 (1), 29-56.

Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing High Schools.

The journal of experimental education 81:4, 490-510.

Tillgänglig: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220973.2012.745469>

Hämtdatum: 2017-09-20

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur

Hellsten, J.O. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt*. Uppsala; University Library

Högdin, S. (2006). Hemmets resurser. Om ungdomars upplevelse av föräldrars stöd och engagemang i deras skolgång. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11, (1), 1–19.

Höjer, H. (2010). *Läxor-för livet eller i onödan?*
Tillgänglig: <http://fof.se/tidning/2010/2/laxor-for-livet-eller-i-onodan>
Hämtdatum: 2017-09-20

Kackar, H. Z. & Shumow, L. & Schmidt, J. A. & Grzetichs, J. (2011). Age and gender differences in adolescents' homework experience. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32 (2011) 70–77.

Kohn, A. (2006). *The Homework Myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Da Capo Press; 1st Da Capo Press Pbk. Ed edition (14 Aug. 2007)

Kitsantas, A. & Zimmerman J. B. (2008). *College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs* *Metacognition Learning* (2009) 4:97–110 DOI 10.1007/s11409-008-9028-y

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Linell, P. (1994) *Transkription av tal och samtal teori och praktik*, Linköping: Univ., Tema kommunikation.

Lozic, V. (2013). *Hemläxors nytta inte självklar*. Skolverket.
Tillgänglig:
<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/hemlaxors-nyttainte-sjalkvklar-1.203316>
Hämtdatum: 2017-10-02

Lundgren, U. P. (red.) (1996). *Pedagogisk uppslagsbok: från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Lärarförbundet

Martinez, S. (2011). An Examination of Latino Students' Homework Routines *Journal of Latinos and Education*, 10(4), 354–368.

Marzano, R. J. & Pickering, D. J. (2007). The Case for and against Homework. *Educational Leadership*. v64 n6 p74-79 Mar 2007. 6 pp.

Muhlenbruck, L. et al. (2000). Homework and achievement: Explaining the different strengths of relation at the elementary and secondary school levels. *Social Psychology of Education*, 3, 295–317.

National Education Commission on Time and Learning (1994). *Prisoners of Time*. Washington D.C.

Tillgänglig:

<http://www.eric.ed.gov.e.bibl.liu.se/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED366115>

Hämtdatum: 2018-02-19

Núñez, J. C. & Suárez, N. & Rosario, P. & Vallejo, G. & Valle, A. & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning* (2015) 10:375–406

DOI 10.1007/s11409-015-9135-5

OECD (2014), *PISA in focus n46*. OECD 2014.

Tillgänglig: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education_5jxrhqhtx2xt-en#page1

Hämtdatum: 2017-10-11

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Regeringen.se. Satsningar inom utbildningsområdet i budgetpropositionen 2018

Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/artiklar/2017/09/satsningar-inom-utbildningsdepartementets-ansvarsomraden-i-budgetpropositionen-for-2018/>

Hämtdatum: 2017-10-29

Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R. & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57.

Salinas, D. (2014). *PISA in focus n46*. OECD 2014.

Tillgänglig: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/does-homework-perpetuate-inequities-in-education_5jxrhqhtx2xt-en#page1

Hämtdatum: 2017-10-10

Statistiska centralbyrån (SCB) 2015:148

Tillgänglig: https://www.scb.se/sv/_/Hitta-statistik/Artiklar/Aldre-elever-stressade-av-laxor/

Hämtdatum: 2017-10-11

Sohlberg, P. & Sohlberg, B. M. (2013). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. 3., [kompletterade och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber

Skolverket (2014). *Läxor i praktiken: ett stödmaterial om läxor i skolan*. Stockholm:

Skolverket

Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3340>

Hämtdatum: 2017-09-27

- Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. (1962). Stockholm: Kungl. Skolöverstyr.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Svenska. Utbildningsförlaget Liber
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan Allmän del: Mål och riktlinjer. Kursplaner, Timplaner*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm
- Skolverket (2014). *Läxor i praktiken – ett stödmaterial om läxor i skolan*. Stockholm
- Skolverket (2011:144). *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B-M. (2013). *Kunskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod*. 3., [kompletterade och utvidgade] uppl. Stockholm: Liber
- Steinberg, J. (1992). *Läxläsning, en handbok för föräldrar, lärare och elever*. Falköping: Gleerups
- Steinberg, J. (2006). *Läxläsning*. Malmö: Gleerups.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, P-g. & Starrin, B.(red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Svensk författningsförsamling (SFS) 2017:1115
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- The National Commission on Excellence in Education (NCEE). (1983). *Nation at risk - The Imperative for Educational Reform*. The National Commission on Excellence in Education: Washington, D.C
Tillgänglig: <http://www.mat.uc.pt/~emsa/PMEnsino/ANationatRisk.pdf>
Hämtdatum: 2018-02-19
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2., [omarb.] uppl. Stockholm: Liber
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort
Learning and Instruction 17 (2007) 372e388

Utbildningsdepartementet (1994; 1996). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Hämtdatum: 2017-09-19

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes*. United States of America: Harvard University Press.

Warton, P. M. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36:3, 155-165,

Westlund, I. (2004). *Läxberättelser: läxor som tid och uppgift*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.

Tillgänglig:

<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:764489/FULLTEXT01.pdf>

Hämtad: 2017-08-19

Westlund, I. (2007). Läxan – en svårfångad företeelse. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr. 33. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Wilson, J. R. & Rhodes, J. John. (2010). Student Perspectives On Homework. *Education*; 2010; 131, 2; ProQuest pg. 351

William, D. & Leahy, S. (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Österlind, E. (2001) *Elevers förhållningssätt till läxor. En uppföljningsstudie*. Falun: Högskolan dalarna.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Du har studerat nio år i grundskolan och studerar just nu på gymnasiet. Du har en unik uppfattning om läxor och syftet med denna intervju är att din kunskap skall ligga till grund för en diskussion om läxor. Dina svar kommer att studeras av mig och det som presenteras i uppsatsen kommer ej kunna härledas till dig som person, vilket du fått läsa mer explicit om samt fått signera i dokumentet om de etiska principerna.

Del 1 – om upplevelser om läxor

Berätta om en läxa som du haft den senaste tiden.

Hur gjorde du den?

Vad handlade den om?

Vad tycker du om läxor?

När kan de vara bra/dåliga? Vilka faktorer ligger bakom att det är en bra/dålig läxa?

Hur kan en bra läxa vara?

Inlämningsuppgift, förhör, instuderingsfrågor, grupparbeten.

Vad utmärker en mindre bra/dålig läxa?

Inlämningsuppgift, förhör, instuderingsfrågor, grupparbeten.

Hur känner du då du får en läxa?

Illska, glädje, uppgivenhet, motivation?

Kan du ge exempel på någon läxa som du hade nytta av att göra? På vad sätt hade du nytta av det? Tycker du att du har nytta av att göra läxor? På vad sätt?

Hur mäter du detta?

Kan du ge exempel på en läxa som du tycker var onödig eller inte hade någon nytta av?

Kan du ge exempel på när du använder hjälp i läxarbetet?

Vem/vilka och varför använder du deras hjälp/stöd?

Del 3 – läxfrågor som kan kopplas till motivation

Vilka fysiska tillika psykiska faktorer påverkar din motivation när du får en läxa?

Upplever du press och stress gällande läxor?

Hur möter du detta? Upplever du situationen som krävande och obehaglig/jobbig?

Upplever du press från något håll?

Hur tar det sig uttryck?

Hur förhåller du dig till det?

Del 4 – läxfrågor som kopplas till hur eleverna praktiskt förhåller sig till dem.

Var brukar du sitta och göra dina läxor?

Hur går du tillväga då du har problem med dina läxor?

Ber du föräldrar, vänner e.d. om hjälp?

Hur mycket tid per vecka och månad upplever du att du spenderar på att göra läxor?

Varför så mycket/lite?

Del 5 - Övrigt

Finns det något du vill tillägga om diskussionen kring läxor?

Bilaga 2

De etiska principerna

Du har blivit utvald att delta i en studie om elevers upplevelser om läxor. Ditt bidrag är att bli intervjuad och för att du skall känna total trygghet ber jag dig läsa nedanstående text om de etiska principerna. Det är viktigt att du är medveten om att du kommer vara anonym och att det bara är jag som kommer veta din sanna identitet och att du när som helst kan avbryta ditt deltagande. Genom att signera detta dokument godkänner du följande:

Att jag får *använda* det insamlade materialet från intervjun för att försöka konstruera en bild av vilka upplevelser gymnasieelever har om läxor.

Att jag känner till din identitet, men att du kommer vara *anonym* i uppsatsen samt att ingen annan kommer få reda på din identitet.

Att du när som helst kan välja att *avbryta din medverkan*, detta såväl innan intervjun som under och efter.

Att du har *tagit del* av uppsatsen och *intervjuns syfte*.

Att de uppgifter som samlas in *enbart får användas för forskningsändamålet*

Underskrift

Namnförtydligande

Datum
