

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Elevers upplevelser av läxa

- en fenomenografisk studie i en klass

Författare
Helene Ahlberg
Tove Larsson

Handledare
Anna Wernberg

Elevers upplevelser av läxa

- en fenomenografisk studie i en klass

Abstract

Denna fenomenografiska studie handlar om elevers upplevelser av läxa. Vårt syfte är att undersöka hur elever i en klass erfar läxa. Resultaten från undersökningen jämförs därefter med tidigare forskning. Tidigare forskning pekar på att läxa används av lärare som ansvarsträning, bestraffning och ett medel för att uppnå uppsatta mål i tid. Vår undersökning visar att elever upplever läxa som en tråkig men viktig uppgift som bestäms och kontrolleras av läraren.

I vår kvalitativa undersökning har vi använt en semistrukturerad intervjuform för att ta reda på 15 grundskoleelevers uppfattningar om läxa. Vi fann att det finns en stor variation i upplevelser av fenomenet läxa, trots att eleverna i studien har samma läxbörda och läxsituation. Resultaten av undersökningen pekar på att eleverna saknar inflytande över läxorna. De elever som har ett framtidsperspektiv i sin läxläsning tar ett större ansvar än de elever som har ett kortsiktigt perspektiv, och som läser läxan för provens och läxförhörens skull. Vi menar att det är viktigt att elever inser syftet med läxa för motivationens och framtidens skull.

Vår slutsats är att läxan behövs som ett träningsredskap för att stärka och utveckla elevers ansvarskänsla inför vuxenlivet.

Ämnesord: elevansvar, elevinflytande, fenomenografi, läxa, motivation

Innehåll

1	Inledning.....	5
1.1	Bakgrund.....	5
1.2	Syfte.....	5
1.3	Uppsatsens olika delar.....	6
2	Litteratur.....	7
2.1	Begreppsdefinitioner.....	7
2.1.1	<i>Läxa.....</i>	<i>7</i>
2.1.2	<i>Fenomenografi.....</i>	<i>7</i>
2.2	Inläring.....	7
2.2.1	<i>Minnets funktion.....</i>	<i>8</i>
2.2.2	<i>Inläringsteorier.....</i>	<i>8</i>
2.3	Fenomenografi.....	9
2.3.1	<i>Första och andra ordningens perspektiv.....</i>	<i>10</i>
2.3.2	<i>Erfarande och beskrivning.....</i>	<i>10</i>
2.4	Läxa.....	10
2.4.1	<i>Historik.....</i>	<i>11</i>
2.4.2	<i>Läxans förekomst i styrdokument och läroplaner.....</i>	<i>11</i>
2.4.3	<i>Läxa ur lärarperspektiv.....</i>	<i>12</i>
2.4.4	<i>Läxa ur elevperspektiv.....</i>	<i>13</i>
2.5	Problemformulering.....	16
3	Metod.....	17
3.1	Teoretiska utgångspunkter.....	17
3.2	Metodologiska utgångspunkter.....	17
3.3	Urval.....	17
3.4	Pilotstudie.....	18
3.5	Genomförande.....	18
3.6	Bearbetning och analys av arbetet.....	19
3.7	Etiskt övervägande.....	19
3.8	Validitet	20
4	Resultat och analys.....	21
4.1	Långsiktiga mål.....	22
4.1.1	<i>Framtidsplaner.....</i>	<i>22</i>
4.1.2	<i>Hjälp.....</i>	<i>23</i>
4.1.3	<i>Ansvar.....</i>	<i>24</i>
4.2	Kortsiktiga mål.....	25
4.2.1	<i>Lärarens kontroll.....</i>	<i>25</i>
4.2.2	<i>Elevens kontroll.....</i>	<i>26</i>
4.3	Resultatsammanfattning.....	28

5	Diskussion.....	29
5.1	Resultatdiskussion.....	29
5.2	Metoddiskussion.....	33
5.3	Uppsatsens användningsområde.....	34
5.4	Förslag till vidare forskning.....	34
6	Sammanfattning.....	35
7	Källförteckning.....	37
	Litteratur.....	37
	Elektroniska källor.....	38

Bilagor

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

1 Inledning

Läxor i grundskolan är ett faktum, trots att riktlinjer för läxa inte finns i gällande styrdokument. Debatten kring läxa är ständigt aktuell och det hörs röster från både positivt och negativt håll:

Jag tror att det finns en viktig poäng med läxor, det ger ju också möjlighet för eleverna att kunna utveckla sitt självständiga arbete (Baylan, www.aftonbladet.se).

Jag tycker att man ska ta bort läxor. Det är skitjobbigt med läxor och det tar mycket på ens fritid. Skitmånga ungdomar mår dåligt på grund av mycket läxor och prov och läxförhör och allt vad det finns. Det är inte bra! (Kear, www.sydsvenskan.se/postis)

Lärare ger elever läxa som möjlighet till förberedelse, repetition och reflektion, och läxtiden är förlagd till elevernas fritid (Ahmad & Berlin, 2005). Läxa tillhör vardagen för elever i dagens grundskola. I de skolor vi har gjort vår verksamhetsförlagda utbildning har vi uppmärksammat att elever har en stor läxbörda. Vårt intresse för elevernas uppfattning om läxan väcktes. Den här studien riktas i första hand till pedagoger och vår förhoppning är att den ska kunna bilda underlag för pedagogiska diskussioner kring läxor och läxläsning.

1.1 Bakgrund

Många studier handlar om läxans syfte sett ur ett lärarperspektiv. Dock har få forskare undersökt elevernas upplevelser av läxa. Alla individer har olika erfarenheter och bakgrund, vilket påverkar deras upplevelser av ett och samma fenomen. I en klass finns många olika tolkningar av samma läxa. I vår studie söks inga sanningar. Alla elevers svar är lika mycket värda, eftersom det är elevernas variation i uppfattning av läxa, som eftersöks. Alla elever, som ingår i studien går i samma klass och får samma läxa. Vi har därför valt att fokusera på hur elever erfar läxa, med fenomenografin som uppgångspunkt.

1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka hur elever i en klass erfar läxa. För att uppnå detta syfte har vi valt att använda elevintervjuer.

1.3 Uppsatsens olika delar

Uppsatsen börjar med definitioner av begrepp som används kontinuerligt i studien. I litteraturdelen presenteras också forskares tidigare undersökningsresultat. Detta leder fram till uppsatsens problemformulering. I metoddelen redogörs för de teoretiska och metodologiska utgångspunkter som har använts samt urval, genomförande, pilotstudie och hur resultatet bearbetades och analyserades. De etiska riktlinjer som styrde arbetet presenteras även i metoddelen. I resultat- och analysdelen presenteras och analyseras de olika kategorier som elevsvaren har indelats i. Därefter har resultatet och litteraturen jämförts och diskuterats. Avslutningsvis redogörs för de slutsatser som framkom under studien.

2 Litteratur

2.1 Begreppsdefinitioner

I arbetet förekommer en del begrepp som kan förklaras på olika sätt. Nedan definieras dessa begrepp såsom de har använts i denna studie.

2.1.1 Läxa

Läxa är det undersökta fenomenet i denna studie. Begreppet läxa definieras av *Pedagogisk Uppslagsbok* på följande sätt: ”En arbetsuppgift som eleven ska göra på sin lediga tid.” (1996:385). Definitionen överensstämmer med hur ordet används i uppsatsen. Läxbörda används också frekvent som ett begrepp och avser elevernas sammanlagda mängd läxor över en begränsad tid. Ordet läxtid nyttjas som en beskrivning av den tid som tas i anspråk för att göra läxan. Med läxsituation avses den sammanlagda gemensamma mängd läxor, som en klass har oavsett skolämne.

2.1.2 Fenomenografi

Fenomenografi är en forskningsmetodik som beskriver individers uppfattning om olika företeelser. Den fenomenografiska didaktiken mäter inte kunskaper och färdigheter, utan söker kvalitativa skillnader och likheter (Marton och Booth, 2000).

2.2 Inläring

Under 1900-talet har forskningen kring lärande presenterat minst tre inläringsteorier: behaviorism, kognitivism och situationism. I detta avsnitt presenteras dessa teorier kortfattat med tyngdpunkt på delar som kan kopplas till läxläsning. Det gemensamma för dessa tre teorier är att eleven genomgår någon form av förändring och progression i lärandet. Inlärningsförmågan är även kopplad till minnets funktion och därför beskrivs detta i följande avsnitt. (Jerlang m.fl., 1999).

2.2.1 Minnets funktion

Minnet är en förutsättning för inläring och för att vi ska kunna uppfatta och reflektera över oss själva som individer. I skolan är mycket av undervisningen beroende av minnets förmåga. Synminnet, hörselminnet och det muskulära minnet arbetar individuellt, men även tillsammans i olika sammansättningar. Optimal inläringseffekt uppnås när samtliga minnestyper fungerar gemensamt. Minnet består av långtids- och korttidsminne. I korttidsminnet lagras begränsad information under kort tid och i långtidsminnet finns större delen av människans minnen. Där lagras allt som man har hunnit lära sig under livet. Långtidsminnet delas upp i två kategorier: medvetet och omedvetet minne. I det medvetna minnet samlas personliga minnesbilder, såsom upplevelser och händelser förenade med särskilda känslor. Här finns också alla faktakunskaper, som individen har tillägnat sig. Under det omedvetna minnet sorteras all automation in, såsom att cykla, simma och gå. Att känna igen företeelser och föremål i sin omgivning kommer också från det omedvetna minnet. Individen anstränger sig mindre när minnesbilder plockas ur det omedvetna minnet (Derwinger, 2003).

2.2.2 Inläringsteorier

Behaviorister ser elever som mottagare av kunskap. Kunskapen överförs från lärare till elever utan hänsyn tagen till elevers erfarenheter. Inläring betyder att eleverna ska inhämta kunskap, lagra den i hjärnan och plocka fram den när den behövs. Behavioristernas teori är att belöning kan främja bra beteenden, medan negligering kan stävja oönskade beteenden (Jerlang m.fl., 1999).

Kognitivismen försöker, i motsats till behaviorismen, hitta ett helhetsperspektiv på världen. Kognitivisterna menar att människan endast uppfattar helheter i tillvaron, inte enstaka delar och ser barnet som en nyfiken forskare, som skapar sin egen uppfattning, vilket innebär att individen får en förändrad förståelse för omvärlden. Kunskap konstrueras genom individens handling och genom samspel med omvärlden, i olika kunskapsnivåer. Utveckling sker endast om tankegångarna förändras. Egocentrering och social interaktion är grundpelarna i kognitivismen. Egocentrering innebär att alla händelser i barnets omgivning utgår från barnet och dess tidigare erfarenheter. Barnets kontakt med omvärlden ökar successivt med åldern och de utvecklas till sociocentrerade individer, vilket innebär att lärande sker i samspel med andra individer. Det är viktigt för inlärningsprocessen att eleven har ett mål och är aktiv i sitt tillägnande av kunskaper. Ett slutet system i skolan med stängda dörrar begränsar undervisnings-

möjligheterna, enligt kognitivismens teori. Kontakten med omvärlden försvinner och fokus läggs på elevernas prestationer. Ett öppet skolsystem är gränslöst, det vill säga undervisningen styrs inte av skolans fysiska rum. Ett samarbete mellan skola, samhälle och elever skapar givande inlärningssituationer (Piaget, 1972).

Situationismen har ett sociokulturellt perspektiv där man menar att människan konstruerar sitt eget kunnande i samspel med den sociala omgivningen. Situationisterna är kritiska till kognitivismens idéer om att eleven själv reglerar sin kunskap. De anser inte heller att lärandet automatiskt leder till utveckling och mognad och de är också kritiska till att låta resultat från intelligenstest styra elevens skolgång (Vygotskij, 2001).

Ett barns utveckling är, enligt situationisterna, indelat i zoner. De menar att människans kunskapsutveckling passerar olika stadier. Till en början behärskar eleven en handling endast tillsammans med handledare som besitter kunskaper inom området. Därefter lär sig eleven successivt att behärska handlingen på egen hand. När eleven har kompetens att utföra uppgiften självständigt har eleven nått en högre utvecklingszon. För ständig utveckling ska eleven befinna sig i den potentiella utvecklingszonen, det vill säga att ständigt arbeta med de uppgifter som eleven inte riktigt klarar på egen hand. Läraren har en viktig roll i elevers lärande, såsom handledare och mentor. Lärarens uppgift är att lyssna på eleverna, observera dem, ta ställning till vilken utvecklingsfas de befinner sig i för att därefter hjälpa dem in i nästa utvecklingszon. Situationismen bygger på samspel mellan elevens delaktighet i gruppen och elevens egen styrning (Imsen, 2000).

2.3 Fenomenografi

Ordet fenomenografi är en sammansättning av grekiskans *fenomeno* och *grafi*, som betyder *det visar sig* respektive *att skriva i ord och eller i bild*.

Ference Marton ingick under 1970-talet i en forskargrupp som intresserade sig för kvalitativa forskningsprocesser. Ur detta arbete föddes fenomenografins grundtankar och Marton blev frontfigur då han presenterade fenomenografen i en bok som utkom 1981. Kortfattat kan fenomenografen beskrivas som en forskningsansats vars syfte är att beskriva hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor (Egidius, 2000; Marton & Booth, 2000).

2.3.1 Första och andra ordningens perspektiv

Första och andra ordningens perspektiv är dominerande begrepp inom fenomenografin. Första ordningens perspektiv utgår från fakta om omvärlden och söker sanningen. Inom fenomenografin är det dock ett andra ordningens perspektiv som är styrande. I detta perspektiv är andra människors upplevelser av fenomen och situationer i omvärlden föremål för forskning och sanningen blir då ovidkommande. I en fenomenografisk forskningsansats söks sålunda individuella upplevelser i relation till ett visst fenomen. En medvetenhet om de båda perspektiven är en förutsättning för fördjupning i ettdera perspektivet.

För att finna första ordningens perspektiv i ett sammanhang bör man utgå från frågan *vad*. Därefter ställs frågan *hur* för att ett andra ordningens perspektiv skall skönjas. Det är grundläggande att forskaren intar ett andra ordningens perspektiv, det vill säga ser det undersökta fenomenet ur motpartens ögon (Marton & Booth, 2000).

2.3.2 Erfarande och beskrivning

Alla individer har olika bakgrund och erfarenheter, vilket resulterar i individuella tolkningar av samma fenomen. Fenomenografins huvudprincip är att beskriva variationen i människors erfارande av ett avgränsat fenomen (Patel & Davidson, 2003). Marton och Booth (2000) menar att erfارanden inte är psykiska eller fysiska, utan de omfattar relationer som skapats mellan individ och omvärld. Ingen beskrivning är definitiv, utan varje beskrivning är beroende av vem som beskriver och vilket syftet är med beskrivningen. Ingen individs erfارande av ett fenomen kan sägas vara själva fenomenet, utan det beskriver bara en sida av den undersökta företeelsen. De olika beskrivningarna sorteras under olika beskrivningskategorier som sammanställs till en enhet som kallas *utfallsrum*.

2.4 Läxa

Läxan uppfattas och tolkas olika beroende på om man är lärare eller elev (Hellsten, 2000). I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning om läxa ur lärar- och elevperspektiv. I dagens skola ses läxan som en självklarhet av alla inblandade parter. Hur lyder debatten? Hur har det sett ut genom historien? Vad säger högre instanser?

2.4.1 Historik

Läxans karaktär och omfattning har varierat över tiden. År 1561 dök ordet läxa för första gången upp i skrift. Ordet kommer från fornsvenskans lektie, lexa. Då förekom läxa mest i kyrkans utbildning av församlingsmedlemmarna och läxan bestod i memorering av texter ur Bibeln samt psalmtexter. Dessa förhördes under husförhören, då prästen sökte upp sockenborna för att kontrollera om de tagit till sig Bibelns ord (NE, 2004).

Cooper (2001) beskriver hur åsikterna om läxa har förändrats i takt med samhällsutvecklingen. I början på 1900-talet ansågs hjärnan vara en muskel som behövde kontinuerlig träning. Läxorna skulle vara lätta memoreringsövningar. På 1940-talet tränade eleverna problemlösning hemma som motreaktion till de tidigare enkla övningarna. Meningen var att elevernas intresse skulle vara drivkraften i lärandet. Den snabba utvecklingstakten i mitten av 1900-talet ställde högre krav på utbildningsväsendet. Resultatet blev att inläringstakten i skolorna ökade drastiskt och därmed även läxbördan. På 1960-talet slog frihetstankarna igenom även inom skolan. Elevernas läxbörda uppmärksammades och reducerades. 1983 framlades rapporten *Nation at Risk* i USA. Denna pekade på att amerikanska barn låg efter i den internationella skolutvecklingen. Rapporten ledde till att elevernas läxbörda återigen ökade i USA, vilket även påverkade det svenska skolväsendet i samma riktning. I dag befinner vi oss i "Homework's Golden Age", men det förutspås att en motreaktion är att vänta inom snar framtid (www.sfgate.com).

2.4.2 Läxans förekomst i styrdokument och läroplaner

I den första läroplanen, *Läroplan för grundskolan från 1962* (Lgr62), står det att hemuppgifterna är en del av "arbetsfostran" för eleverna. Dock rekommenderas att huvuddelen av skolarbetet utförs i skolan.

I *Läroplan för grundskolan från 1969* (Lgr69) poängteras tydligt att skolarbetet skall göras i skolan och att läxan skall vara ett frivilligt arbete. I den efterföljande läroplanen, *Läroplan för grundskolan från 1980* (Lgr80), lämnas mer utrymme för lärarnas egen tolkning, genom orden: "Hemuppgifter för eleverna utgör en del av skolans arbetsätt" (Lgr80:50).

I gällande styrdokument nämns inte begreppet läxor, men ett av målen är att "varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö" (Lpo94:13). Leo (2004) menar att skolan inte har som uppdrag att ge elever läxa.

2.4.3 Läxa ur lärarperspektiv

Det har genomförts flera studier om varför lärare använder läxor. I USA har Epstein forskat kring varför läxor används i skolan. Han har bland annat kommit fram till att läxor ges för ökat elevengagemang, som ansvarsträning, som påminnelse om krav som ställs på elever och som bestraffning (Westlund, 2004).

I Sverige har Hellsten (1997, 2000) funnit flera olika syften till varför lärare ger elever läxa:

- Förberedelse

Lärare använder läxan i föreberedelsesyfte inför kommande lektioner, kommande årskurser och som en förberedelse inför vuxenlivet.

- Tidsstruktur

Läxan anses vara ett sätt att organisera elevernas fritid och att upprätthålla elevidentiteten. ”Den slår fast att eleven inte bara är elev under arbetsdagen i skolan utan hela dygnet runt och veckan lång” (2000:139).

- Kontroll och styrning

Läxgivning och läxförhör kan nyttjas som kontrollmedel.

- Kärlek och omsorg

Läraren tar på sig ansvaret att ge föräldrar och barn en gemensam aktivitet att samlas kring. Läxor anses förbättra familjerelationerna, eftersom gemenskapen ökar vid läxläsningen.

- Identitet och status

Läxa är en viktig del av elevrollen. För de yngre barnen markerar läxan att de har tagit steget in i skolbarnsstadiet. Ämnesstatus kan också skapas genom användandet av läxa.

- Gemenskap och kontakt

Läxan fungerar som ett kitt mellan skolan och hemmet och ger föräldrarna möjlighet till insyn och engagemang i skolans verksamhet samtidigt som läxan är föremål för gemensamt arbete för elev och föräldrar.

Anledningarna till läxors förekomst är flera, men lärares främsta skäl är att elever ska klara uppsatta mål i tid. Hellsten (2000) framhåller att tidsbrist är den främsta anledningen till att eleverna får hemuppgifter. Han menar att läxor används av lärarna för att strukturera tid. Vissa delar av skoldagen är planerad för läxgenomgång, men den största läxbelastningen lig-

ger på elevernas fritid. Läraren använder läxan som en arbetsmetod för att befästa kunskaper hos elever och ser läxor som möjlighet för elever att kunna arbeta i en lugn hemmiljö. Leo (2004) menar att förutsättningarna för att elever ska kunna befästa kunskaper, är att läraren konstruerar hemuppgifter så att alla minnestyper stimuleras vid läxläsning. Österlind (2001) ser läxor som en disciplinträning medan Ljunggren (1993) anser att läxan är en symbol som strukturerar och kontrollerar både elevernas skoltid och fritid.

Hellsten (1997) har funnit att rutinerna kring läxa omfattar fyra steg: läxan ges som uppgift och eleverna accepterar, läxan tolkas av eleverna, eleverna bearbetar läxan och förhörs slutligen på läxan. Elever ifrågasätter sällan hemuppgifter, men när det görs, har protesterna inte någon effekt. Detta förstärker synen på läxor som en ritual starkt förankrad i skolan. Läxor delas ofta ut som ett sista moment under lektionstid. Läraren väljer enväldigt avsnitt som ska läsas och sorterar således ut de fakta som anses viktigast.

Leo (2004) och Cooper (2001) vänder sig till samtliga parter som berörs av läxor i sin forskning. De drar slutsatsen att användandet av läxor kan vara både bra och dåligt. De menar att läxor kan vara bra för äldre barn ur ett ansvarsperspektiv, men dåligt för de yngsta eleverna, eftersom läxor kan verka hämmande på elevernas sociala utveckling. Därför ska man reducera antalet läxor för de yngsta eleverna. Leo (2004) och Cooper (2001) ger också förslag på hur läraren kan integrera läxan i skolarbetet och föreslår att varje skola ska utveckla en egen läx-policy, där syftet med läxor skall klargöras.

2.4.4 Läxa ur elevperspektiv

Elever tolkar samma läxa på olika sätt, beroende på studieteknik, erfarenheter och bakgrund. Många gånger får elever inte tid att ställa frågor om läxan och därför blir tolkningarna många i en klass. På de lägre stadierna ses läxan som förstärkning av elevidentiteten. Läxan markerar att förskolestadiet är över och att eleverna nu tillhör den ”riktiga” skolan (Hellsten, 1997).

Österlind (2001) har fördjupat sig i vilka olika förhållningssätt till läxan som finns hos elever. Hon framhåller att det finns en brist på undersökningar som vinklar läxfrågan ur elevperspektiv. Hon har delat in elevers förhållningssätt till läxor i fem olika kategorier: frihetligt, prestationsinriktat, godvilligt, oreflekterat och ambivalent förhållningssätt. I det frihetliga förhållningssättet prioriterar elever bland läxorna och de som känns mindre viktiga skjuts upp. Deras strategi är att undvika problem och lära så mycket som möjligt på lektionerna så läxan slipper

inkräkta på deras fritid. Den prestationsinriktade eleven läser för att få högt betyg och läser de viktigaste läxorna. De godvilligt inställda eleverna accepterar läxorna trots att de ibland finner dem ointressanta. Elever med oreflekterat förhållningssätt får kämpa med läxläsningen. De läser för att de måste och menar att läxor är någonting som hör till skolan. De ambivalenta påverkas mycket av kompisar, pojk-/flickvänner och fritidsintressen med mera. De beskrivs som undvikande och passiva när det gäller läxläsning och läser för att förhindra att deras skolsituation ska försämrans. Det framgår av Österlinds översikt att de elever som räknas till de prestationsinriktade och ambivalenta ligger i riskzonen för att drabbas av kronisk stress, eftersom deras argument för läxläsning endast är betygsrelaterade.

Enligt Imsen (2000) finns två typer av motivation; den inre och den yttre. Den inre motivationen kännetecknas av att intresset är den drivande kraften. Man finner sin motivation genom känslan av att det man gör är roligt. Den yttre motivationen beskrivs i Leo (2004) som en strävan efter en form av belöning. Det finns också positiva och negativa motivkonflikter. Genom att utföra en ointressant handling kan man uppnå positiva resultat. Exempel på detta är elever som gör sina läxor endast för att uppnå bra betyg och/eller gör läxorna för lärarens skull.

Skolan måste ha ett demokratiskt arbetssätt för att hjälpa eleverna att bli goda samhällsmedborgare. Elever bör vara med och planera läxor i större utsträckning och dessa ska inte ges på rutin utan eftertanke (Österlind, 2001). Elevinflytande ska vara en självklarhet i skolan. Elevernas delaktighet i planering, undervisning och utvärdering skapar motivation och ansvarskänsla (*Elevrätt*, 2000). Detta skapar en känsla av sammanhang som är viktig ur hälsosynpunkt. De flesta lärare anser sig vara lyhörda för elevernas önskemål beträffande läxbördan, men eleverna uppfattar det snarare såsom att de sällan får vara med och bestämma om läxans utformning (Hellsten, 2000).

Eleverna ska ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad (SL 4:2).

Alla som arbetar i skolan skall främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön (Lpo94:14).

Cooper (2001) menar att läxor påverkar elever både i positiv och i negativ riktning. Han har sammanfattat de positiva effekterna i fyra kategorier: omedelbara teoretiska effekter, långsiktiga teoretiska effekter, icke-teoretiska effekter och föräldrainvolverande effekter. I första

kategorin avses den omedelbara och kortsiktiga behållning som elever får av läxor. Den andra kategorin belyser uppmuntran och studieteknik som medel för att ge en långsiktig effekt på lärandet. Som icke-teoretisk effekt räknas ökad självdisciplin, organisation och självständig problemlösning. Den fjärde kategorin berör förhållandet mellan skola och hem. Föräldrar får möjlighet till insyn i skolarbetet genom läxor.

Som negativa effekter av läxor nämns fem punkter: studiemättnad, uteblivna fritidsaktiviteter och social samvaro, fusk och större sociala skillnader. Studiemättnad innebär en överexponering av teoretiska uppgifter, vilket kan leda till brist på motivation och försämrad attityd till skolan. Läxor tar också mycket av elevernas fritid, vilket hindrar dem att delta i fritidsaktiviteter och minskar deras samhällsengagemang. En del föräldrar hjälper sina barn genom att göra läxorna åt dem, vilket är fusk. Sociala skillnader i samhället blir större i bruket av läxor, eftersom en del elever inte kan få det stöd och den lugna studiemiljö som krävs. I en del fall kan läxorna leda till fysisk och psykisk utmattning, eftersom till och med basbehoven prioriteras bort på grund av läxbördan.

Whenever homework crowds out social experience, outdoor recreation, and creative activities, and whenever it usurps time devoted to sleep, it is not meeting the basic needs of children and adolescents (Cooper, 2001:2).

När utmaningarna i elevernas vardag blir för många eller för stora upplevs stressen som negativ och eleverna får stressymptom. Yngre skolbarn kan reagera på stress genom magont, kräkningar och diarréer, medan tonåringar och äldre barn kan drabbas av huvudvärk. Prov och läxor blir kontrollmedel som uppmuntrar till konkurrens. Svaga elever som inte orkar med den höga studietakten kan känna sig stressade över sin skolsituation. (Ellneby, 2000). Skolarbetet blir lätt en ond cirkel för eleverna. Misslyckanden och höga krav kan leda till oro, skuld känslor och hjälplöshet. Kontrollen över den egna situationen uteblir och många barn blir deprimerade innan de får hjälp (Österlind, 2001).

Jag tycker att man har för lite tid i skolan. Man måste stressa hela tiden. Antingen är det för att man har för lite tid eller för att man har för mycket läxor och prov. (Westlund, 2004:44)

Westlund (2004) finner att elever ofta upplever en stressande obalans mellan den tid som finns till förfogande och de arbetsuppgifter som ska göras. Orsaken till att läxor stressar elever kan vara elevers egna höga ambitioner att utnyttja tiden väl och få/behålla bra betyg. Det kan också röra sig om dålig självdisciplin eller dålig planeringsförmåga. Den största orsaken till

att läxor skapar stress är att arbetsuppgifterna är för stora i förhållande till tiden som eleverna har till sitt förfogande. Eleven upplever läxan som tid som inte längre finns och *Elevrätt* (2000) räknar läxor som skolarbete som ska fördelas jämnt över skolveckan och inte ges över helgen.

Hellsten (2000) undrar om fritiden verkligen är fri tid om lärarna ger eleverna hemuppgifter i den omfattning att det blir läxorna som styr elevernas fritid i stället för tvärtom. Han jämför skolarbete med vuxenarbete och ifrågasätter om vuxna skulle acceptera frekvent övertid. Westlund (2004) och Cooper (2001) menar att läxorna hindrar och försvårar utvecklingen av elevernas sociala kompetens, eftersom läsläsning sker i ensamhet och upptar alltför mycket av elevernas fritid.

Westlund (2004) har i sin studie relaterat läxan till begreppet tid, eftersom utgångspunkten var elevberättelser om tid. Hon har farhågor om att skolan och fritiden har bytt plats som lärandemiljö. I skolan umgås eleverna och på fritiden görs läxor. Jönsson (2003) framhåller fritiden som den tid då eleverna bör få möjlighet att njuta av ledigheten och ladda batterierna. Rapporter från Barnombudsmannen (2003) visar att negativ stress ökar bland barn och ungdomar. Den återhämtning som egentligen ska ske på elevernas fritid uteblir på grund av den stora läxbördan. Krav från föräldrar och skola ökar i takt med elevernas stigande ålder och barn och ungdomar minskar som en följd av detta sina fritidsaktiviteter och sitt samhällsengagemang. I rapporten nämns läxan som den främsta orsaken till elevers negativa stress. I undersökningen uppger var tredje elev att prov stressar dem och de föreslår att lärarna borde samplanera läxor och prov för att undvika omänsklig läxbörda.

The key is to find the proper balance of leisure and learning (Cooper, 2001:9).

2.5 Problemformulering

Vi vill uppmärksamma elevers upplevelser av läxor.

Hur erfar elever läxa?

Hur överensstämmer elevers upplevelser av läxa med de forskningsresultat som har presenterats i litteraturdelen?

3 Metod

Undersökningen fokuserar på elevers variationer i upplevelser av fenomenet läxa. En kvalitativ undersökning med djupintervjuer ger kunskap om hur elever erfar läxa, och erbjuder möjlighet att ta del av elevers uttalade känslor och upplevelser kopplat till läxläsning. Genom att ställa följdfrågor gavs även tillfälle att fördjupa svaren (Denscombe, 2000).

3.1 Teoretiska utgångspunkter

En fenomenografisk studie beskriver människors olika uppfattningar av fenomen i omvärlden. En och samma företeelse kan ha olika innebörd för olika individer. Elevers upplevelser av läxa är individuella, även om antalet uppfattningar är begränsat i en klass. Ett fenomenografiskt perspektiv har därför valts i undersökningen. Studien syftar till att redogöra för elevers skilda uppfattningar om samma fenomen, i detta fall läxa (Marton och Booth, 2000).

3.2 Metodologiska utgångspunkter

Ett fenomenografiskt förhållningssätt förutsätter en kvalitativ forskningsansats och därför har intervju valts som undersökningsmetod. Efter transkribering av intervjumaterialet tar analysarbetet vid. En fenomenografisk analys sker i fyra steg: djupläsning och helhetsuppfattning av materialet, söka likheter och skillnader, finna mönster i uppfattningarna och strukturera resultaten i en hierarkisk ordning där kärnan är jämförelsen mellan olika svar. Syftet med en sådan intervjuform är att identifiera respondentens uppfattningar om det aktuella fenomenet. För att påverka respondenterna så lite som möjligt och för att skapa ett givande samspel mellan respondent och intervjuare valdes en semistrukturerad intervjuform. Detta arbetssätt karakteriseras av förutbestämda huvudfrågor som leder till naturliga följdfrågor beroende på hur samtalet utvecklas (Patel & Davidson, 2003).

3.3 Urval

Undersökningsgruppen bestod av 15 elever ur en och samma sjätteklass, då syftet var att undersöka variation i upplevelser av samma läxsituation. De elever som erhåller specialundervisning i klassen uteslöts därför ur studien. Respondenternas ålder var fördelaktig, eftersom

de har erfarenhet av skolgång och läxor. Dessutom föll årskursen inom ramen för intervjuarnas lärarbehörighet. Eleverna i den valda klassen har olika läxbakgrund beroende på att de har haft olika lärare i de lägre årskurserna. Inför årskurs sex splittrades de ursprungliga klasserna och nya klasser bildades. Den nuvarande läraren använder sig frekvent av läxa som en del i undervisningen. Valet föll därför på denna klass. En subjektiv urvalsmetod har därmed använts. En av intervjuarna har viss kännedom om klassföreståndarens inställning till och användande av läxa. "Fördelen med subjektivt urval är att det tillåter forskaren att närma sig människor som han/hon kan anta vara avgörande för undersökningen" (Denscombe, 2000:23).

3.4 Pilotstudie

Innan intervjuerna gjordes genomfördes en pilotstudie med en elev ur en annan sjätteklass för att ett underlag inför de slutgiltiga intervjuerna skulle utvinnas. Syftet med pilotstudien var att prova intervjufrågorna (bilaga 1) och eliminera riskerna för eventuella missförstånd. När pilotstudien genomförts, transkriberades och utvärderades resultatet, varpå intervjufrågorna reviderades då vissa frågor hade besvarats med alltför kortfattade svar. Under utvärderingen av pilotstudien uppkom även funderingar kring standardiserade följdfrågor. Patel och Davidson (2003) framhåller vikten av att låta dialogen mellan intervjuare och respondent styra följdfrågorna, vilket ledde till beslutet att endast standardisera några av följdfrågorna och låta övriga komma naturligt i samtalet (bilaga 2).

3.5 Genomförande

Då ett naturligt samspel mellan intervjuare och respondent eftersträvades förlades intervjuerna till elevernas hemmiljö. En avskild miljö som erbjuder bekväm interaktion mellan forskare och informant gynnar intervjuresultatet (Denscombe, 2000). Någon kontakt med elevernas lärare togs ej, eftersom intervjuerna utfördes utanför skoltid. Intervjutillfällena bokades telefonledes med respektive elev efter föräldrarnas tillstånd. Ett sådant medgivande är obligatoriskt innan intervjutillfället, eftersom föräldrarna är ytterst ansvariga för sina barn (Denscombe, 2000). Vid detta tillfälle ingick endast nio elever i studien. Intervjuerna genomfördes i det rum som respektive elev ansåg vara lämpligt och den ena forskaren agerade intervjuare samtidigt som den andra var observatör. Intervjuerna spelades in på en digital ljudupptagare för att få en exakt återgivning av samtalen (Patel & Davidson, 2003). Varje intervjutillfälle tog ungefär 20 minuter. Efter transkribering av materialet upptäcktes brister i materialet, eftersom intervjuerna inte gav tillräckligt underlag inför analysarbetet. "Det är viktigt att bli varse

bristerna i det egna datamaterialet medan man fortfarande kan komplettera det, det vill säga när man fortfarande har tillträde till fältet, eller på ett naturligt sätt kan återuppta kontakten med de personer som man tidigare har intervjuat” (Närvänen, 1999:36). Genom samråd med handledaren reviderades frågorna än en gång och beslut togs om att utöka antalet respondenter i studien (bilaga 3).

Inför andra intervjutillfället togs kontakt med klassföreståndaren. Detta då intervjuerna var tänkta att genomföras i skolmiljö på grund av tidsbrist inför en längre helgledighet. Med föräldrars och lärares tillstånd genomfördes intervjuerna i ett material- och grupprum på avsatt tid. Forskaren bör bemöda sig om att finna en ostörd och någorlunda tyst plats med god akustik för intervjun (Denscombe, 2000). På grund av förhinder kunde endast en intervjuare närvara vid detta tillfälle. De elever som ingick i studien sedan tidigare fick utveckla sina svar och ytterligare sex tillkom i undersökningen. Liksom tidigare spelades intervjuerna in på en digital ljudupptagare och transkriberades därefter.

3.6 Bearbetning och analys av arbetet

De transkriberade intervjuerna skrevs ut i pappersform för att lättare kunna analyseras. Med fenomenografin som utgångspunkt söktes variationer i hur elever erfar läxa. Materialet studerades och diskuterades. En helhetsbild av elevernas uppfattningar om läxa växte fram. Skillnader och gemensamma nämnare kunde urskiljas i elevsvaren. Dessa kategoriserades i olika upplevelseteman som sammanställdes under följande rubriker:

Långsiktiga mål

Framtidsplaner

Hjälp

Ansvar

Kortsiktiga mål

Lärarens kontroll

Elevens kontroll

3.7 Etiskt övervägande

Vid genomförandet av undersökningen och resultatanalysen har Vetenskapsrådets fyra huvudkrav beträffande forskningsetiska principer väglett arbetet. Informationskravet innebär att forskaren måste informera berörda parter om syftet med deras medverkan, samt att deltagandet i studien är på frivillig basis. Läraren till våra respondenter informerades inte inledningsvis eftersom undersökningen gällde elevernas upplevelser av läxa. Då intervjuerna förlades

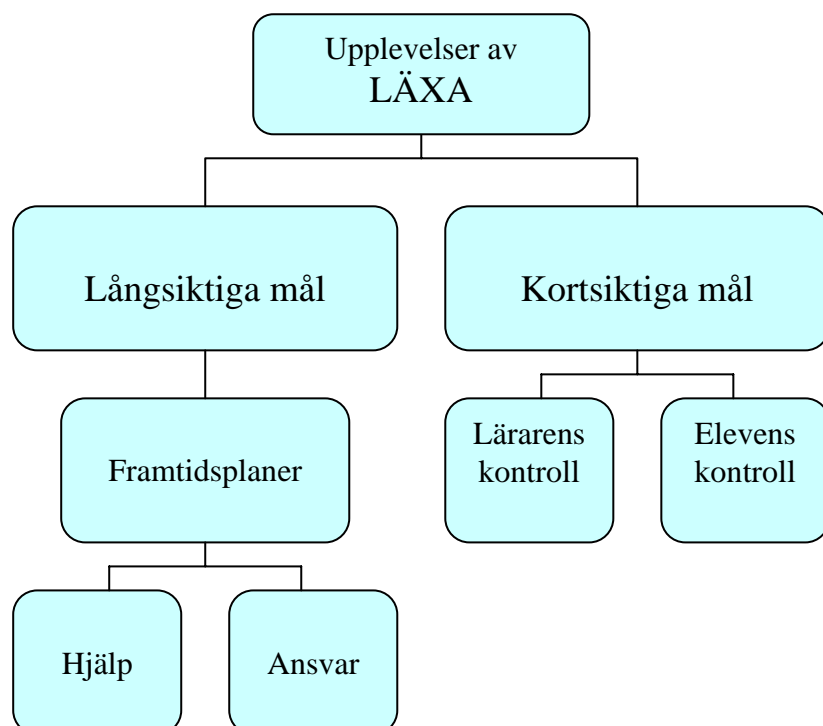
till respondenternas fritid, fanns ingen anledning till lärarkontakt. Däremot informerades eleverna om syftet med intervjuerna och att deras deltagande var frivilligt. Samtyckeskravet, som innebär att informanterna har rätt att bestämma sin medverkan, presenterades också för eleverna, då respondenterna har en aktiv roll i studien. Föräldrarnas medgivande var en förutsättning för att intervjuerna skulle komma till stånd. Konfidentialitetskravet garanterar informanternas anonymitet. I resultatdelen har respondenternas svar blandats, och namn, kön och släktord har utelämnats för att elevernas identitet inte ska kunna spåras. I förekommande fall har vissa elevsvar modifierats för att könstillhörighet inte ska avslöjas. Nyttjandekravet betyder att det insamlade datamaterialet endast får användas för vetenskapliga syften och att det därefter ska lagras på tillbörligt sätt eller förstöras. Papperskopior och datafiler med intervju-material har makulerats (Vetenskapsrådet, 2002).

3.8 Validitet

I en kvalitativ studie är inte resultatet mätbart på samma sätt som i en kvantitativ undersökning där enkäter oftast utgör underlag (Patel & Davidson, 2003). Forskarnas kompetens och förförståelse, bakgrund och erfarenheter är faktorer som påverkar hela forskningsprocessen. Resultaten färgas i viss mån av dessa bakomliggande element. Att utvärdera resultatet av en undersökning är att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera. Många citat i resultatdelen ger möjlighet att utvärdera studiens trovärdighet och giltighet, vilket ger läsaren kontroll. Genom att ifrågasätta villkoren kring intervjutillfällena kan läsaren få en bild av hur trovärdigt resultatet är. Svaren är beroende av många olika faktorer, bland annat miljön, stämningen mellan parterna och tidpunkt för intervjun (Kvale, 1997).

4 Resultat och analys

Syftet med studien var att få en uppfattning om hur elever i en klass upplever läxa. Vid bearbetning av materialet framkom att elevernas upplevelser av läxa kan kategoriseras i långsiktiga och kortsiktiga mål. Kategorin *Långsiktiga mål* utgörs av elevsvar som kan kopplas till direkta framtidsplaner, under vilka kategorierna *Hjälp* och *Ansvar* är hierarkiskt inordnade. De kortsiktiga målen innehåller elevsvar, som kan kopplas till att läxan har någon form av kontrollfunktion. Dessa, i sin tur, är kategoriserade i *Lärarens kontroll* och *Elevens kontroll*, där lärarens kontroll utgörs av upplevelsen att läraren använder läxan som ett sätt att kontrollera eleverna. Elevens kontroll är självstyrd och består av elevers erfarenhet av självkontroll. ”Systemet av kategorier kallas för undersökningens utfallsrum och beskriver sålunda uppfattningar av ett fenomen och utgör resultatet av analysen” (Patel och Davidson, 2003:33). Kategorierna presenteras genomgående med stöd av elevcitrat under respektive rubrik.



Figur 1. Kategorisystem över elevers upplevelser av läxa

Yttranden som antyder att respondenterna gör läxan utan eftertanke har hamnat utanför kategorisystemet, eftersom det saknas reflekterande i dessa elevutsagor. Läxläsning sker per au-

tomatik, utan antydning till engagemang och förhållningssättet är oreflekterat. Likaså kan en likgiltighet inför elevinflytande och läxinnehåll urskiljas. Reflektioner kring syftet med läxa saknas.

- Vad tänker du när jag säger ordet läxa?
- Ja. Tänker inte så mycket. Tänker bara på att göra den.

Jag bryr mig inte så mycket för jag bara gör dom, så är det avklarat.

- Finns det läxor som man skulle kunna klara sig utan?
- Vet jag inte. Har jag aldrig tänkt på.

4.1 Långsiktiga mål

Under rubriken *Långsiktiga mål* har uttalanden som innehåller framtidsplaner, läxan som hjälpfunktion och läxan som ansvarsträning samlats. Medvetandeakten i dessa elevsvar riktas mot framtida perspektiv. Kategorin *Framtidsplaner* omfattar elevers tankar kring framtida yrkesval och betyg, medan den hjälp som elever upplever att lärare respektive elever kan ha av läxa har sorterats i två grupper under kategorin *Hjälp*. *Ansvar* innehåller respondenters tankar kring det egna ansvaret i samband med läxläsning.

4.1.1 Framtidsplaner

De svar som framkom i elevernas erfarenheter av läxans vikt för framtiden berörde bland annat specifika yrken. Reflektioner fanns kring vilka kunskaper som krävs för ett visst arbete:

För om man, typ, jobbar på en bank så ska man kunna räkna och sån't.

Ett annat citat presenterar en kritisk reflektion över vilka skolämnen som är relevanta för en eventuell anställning utomlands:

Engelska och tyska är viktigt om man ska arbeta i utlandet, men jag tycker att det med karta är inte lika viktigt.

Historieläxan ifrågasätts också, då upplevelsen är att det inte finns något framtida användningsområde för ämnet:

[---] jag vet inte vad man ska ha för nytta av det i framtiden.

Ett svar påvisar att lärare använder läxa för att ge elever möjlighet att förbereda sig för vidare skolgång:

Dom tycker att vi ska kunna lära oss. Dom vill ju också att vi ska ha det lätt sen när vi kommer upp på gymnasiet och så.

Långsiktiga framtidsplaner kan fungera som morot och påverka intresset i positiv riktning. Eleven kan syfta på vanan vid stor läxbörda eller att nödvändiga kunskaper redan finns när gymnasietiden tar vid.

En upplevelse av läxa för framtiden var att läxan görs för betygens skull.

Det är ju rätt bra om man lär sig och så för då får man ju bra på proven, typ MVG och så'n't och då slipper man ju få dåligt.

Elever är medvetna om att eventuella framtidsplaner kan nås genom bra betyg. Vissa har kommit fram till denna insikt på egen hand, medan andra har påverkats av andras uttalanden om betyg och läxor:

[...] lärarna säger alltid att man ska tänka på sina betyg. Och då blir man ju så'n: Jag måste klara det och så. För att få bra betyg.

4.1.2 Hjälp

Variationen i upplevelsen av läxa sedd som hjälpmedel har tagits tillvara genom underkategorier, vilka visar att elever erfar att lärare respektive elever drar nytta av läxa på olika sätt.

Elever upplever att lärare använder läxa som tidssparare för att effektivisera undervisningen:

Ja, det är för deras skull för att dom ska slippa ha mer tid för att göra klart det nästa dag.

Uppfattningar kring läxan som repetitionshjälp kunde också skönjas i elevernas utsagor:

Men dom vill väl att vi ska lära oss mer eller nå't så'n't, typ som om du lär dig nå't i skolan då så och sen kommer du hem och du inte har nå'n läxa eller nå't så'n't då har du kanske glömt det nästa dag eller så. Så kanske dom ger så att du inte glömmet det. Typ.

Respondenterna upplever att lärare ger elever läxa istället för repetitionsövningar under skoltid. Repetition upplevs som ett stöd för inläringen, då elever erfar en koppling mellan repetition och minne.

Elever uttrycker att läxan har ett dubbelt syfte, dels befrämjas inläring och dels upplevs den som en social aktivitet:

Som om jag inte kan någonting så frågar jag en kompis. Ja, om det är någonting som jag inte kan, som jag inte fattar, så kan vi diskutera det tillsammans. Så pluggar vi lite och kollar igenom det. Så förhör vi varandra.

Läxarbetet upplevs också som en familjeaktivitet som skapar kontaktytor mellan både barn och vuxna:

Mamma och pappa brukar hjälpa mig och förhöra mig och sådana saker på glosorna.

I vissa fall kopplas även avlägsna släktingar in:

Ibland när pappa ska kolla på min matte så gör han någonting annat och då kanske han inte har tid med det och då brukar jag fråga mamma och då kan hon inte det redigt för vi har sådana kluringar så brukar jag ringa, ibland, någon i slakten.

4.1.3 Ansvar

Utsagor som placerats under denna rubrik har ingen uttalad koppling mellan läxan och framtiden, men det är ändå uppenbart att upplevelsen av att ansvar för läxläsning är en mer långtgående process än bara den tillfälliga inläringen av läxans innehåll. Att ta eget ansvar för studier och läxa är en bit på väg mot ökad medvetenhet om framtida skolgång och vuxenliv. En del elever upplever att läxan är förknippad med ansvarstagande och ansvarsträning:

För att vi ska lära oss att ta ansvar över dom, alltså, att göra lite utan hjälp och att vi ska göra klart det. Som vi inte hinner i skolan, så får man göra det hemma.

Vid läxarbete är elever beroende av förmågan att finna egna kreativa lösningar, vilket också frammanar ett ansvarstagande:

Där är ingen lärare som kan komma och hjälpa en. Så man får hitta på något själv.

Ett uttalande tyder på reflektion kring hur läxsituationen kan förändras. Den här eleven verkar ha tagit ett ansvar för sin vardagssituation och funnit en möjlig lösning på något som uppfattas som ett störande moment på fritiden:

Det är så'n't man gör hemma som jag vill att man ska göra i skolan. För jag hade hellre kunnat gå en och en halv timme extra i skolan och sluppet läxan sen efter.

En annan elev vill kunna påverka sin egen läxplanering och ser framförhållning som en nyckel:

Jag skulle vilja ha tid. Jag skulle vilja fått den på måndagen och sedan ha den tills på fredagen, så att man kan lägga upp det själv när man vill göra den.

Den här eleven upplever att tidsbrist påverkar ansvaret för planering och läxläsning i negativ riktning. Även här efterfrågas framförhållning:

Det blir stressigt, så därför är det inte bra att få dem från en dag till en annan.

Elevinflytande är också en väg mot ökat ansvarstagande, eftersom elever upplever att de avlastar läraren från en del ansvar.

Man får göra eget, det är mycket roligare. Det är för att man får leta efter egen fakta och skriva själv och så. Så slipper hon säga, du ska göra det, du måste göra det och så vidare.

Elever förhåller sig positiva till läxarbete som kräver ökat elevansvar:

Vi har så'n spaning. Vi ska skriva om en person. Vi hade i läxa till idag att vi skulle göra det klart. Och det är ganska roligt. Det är något som man ... typ, idol eller så'n't. Så det blir mycket roligare att skriva om det.

4.2 Kortsiktiga mål

Det finns elevsvar som kan tolkas som att läxan erfars ur ett kortsiktigt perspektiv. Under kategorin *Lärarens kontroll* finns utsagor som beskriver läxa som lärares verktyg för kontroll av elever. Läxan upplevs också som ett medel för elevers självkontroll, vilken bygger på planering och rutiner kring läxläsning. Dessa upplevelser har samlats under *Elevens kontroll*.

4.2.1 Lärarens kontroll

Lärarens kontroll innehåller utsagor som vittnar om att elever upplever en yttre påverkan som styr läxarbetet. I följande elevsvar står lärare för den externa kontrollen. En variation i *Lärarens kontroll* är elevers upplevda brist på inflytande, som förstärker deras känsla av att läxan används som ett kontrollmedel av lärare:

Hon bestämmer själv om allting. För vi tar kanske lite mindre alltså, inte så mycket som hon vill ge oss och så'n't. Och sen kanske om hon vill att vi ska ha engelska och det vill vi kanske inte ha. Så tar vi nå'nting annat och sen tycker hon inte att det är bra.

Flera utsagor vittnar om elevers uppgivenhet vad gäller medbestämmande om läxans innehåll.

En del elever avsäger sig ansvaret och upplever att det blir bättre ifall läraren bestämmer:

Ibland kommer man inte på någonting och sånt. Så det är bättre om läraren gör det.

Yttrandena tyder på att elever inte inser att elevinflytande och elevansvar går hand i hand.

Upplevelsen av att läxan används som kontrollmedel förstärks då det finns konsekvenser av utebliven läxläsning:

Om man till exempel inte har gjort tillräckligt med matte. Då får man arbeta så mycket man kan på dagen. Antingen så får man stanna kvar efter skolan eller så får man en extra läxa till.

Även fritiden påverkas av elevers upplevelser av läxa som en kontrollfunktion, då läxan upplevs styra över fritidsaktiviteterna. I följande elevcitat har läxorna tagit över fritiden helt:

Jag har uppehåll. Jag har tagit time-out. Jag orkade inte mer. Jag tyckte att det var jättejobbigt. Det var kanske för att det var så mycket läxor.

I viss mån kontrolleras också helgen genom läxläsning inför prov:

Ja, ibland när det är prov och så'n't så får man det över helgen fast då ska man ju egentligen vara ledig, säger ju alla, men så får man det ju över helgen ändå.

Följande citat visar på en avsaknad av förståelse för lärarens syfte med läxa. Denna utsaga uttrycker resignation och ironi över lärarnas vana att ge läxa, samtidigt som insikten, att läxa kan bidra till ökade kunskaper, finns:

Ja, dom vill väl att vi ska lära oss mer. Eller också för att dom ska plåga oss. Det är precis som om dom tycker att det är roligt att ge läxa. Dom tycker om att ha makt, kanske.

4.2.2 Elevens kontroll

Läxor används också, av eleverna, som ett verktyg för självkontroll. Vid upplevelser av brist på kontroll, eller alltför minutiös kontroll, kan psykisk ohälsa uppstå, vilket understryks av elevcitat. Planering och rutiner kring läxläsning hamnar också inom ramen för intern kontroll.

Ett erfارande av läxa som kontrollmedel är den psykiska stress som läxförhör och prov kan utgöra. Eleven ställer höga krav på egen prestation i samband med förhör av olika slag, vilket påverkar resultatet negativt:

Det är så att man pluggar och då kan man det, men sedan när man kommer till skolan så kan man inte det, men sedan när det är själva provet och hon säger att man ska skriva till exempel ett ord på glosorna så kanske man kunde det innan, men så har man glömt bort det och så blir man, jag brukar bli nervös.

En aspekt som framträder i intervju svaren är upplevelsen av att läxorna inkräktar på fritiden och tar tid som istället hade kunnat ägnas åt social samvaro:

Man vill ju göra andra saker, vara med kompisar och sådant, men sen känner man att nej, jag måste göra läxan istället.

Stor variation i utsagorna kring tidsåtgång vid läxläsning kunde skönjas, vilket kan tolkas som att läxorna mer eller mindre kontrollerar elevernas fritid. Det verkar som följande elev relaterar sin läxtid till någon form av norm, då upplevelsen är att för mycket tid tas i anspråk för läxläsning:

Jag lägger mer tid än vad man ska, egentligen. Det är olika. Jag tar lite ett tag och sedan tar jag lite mer sen och sedan innan jag går och lägger mig, så.. det är svårt att säga men det är olika. Men det är rätt mycket.

Det finns struktur i elevers läxläsning, även om mönstret ter sig olika beroende på vilket läxinnehållet är. I vissa fall är alltid mönstret detsamma:

Jag sätter mig med läxan direkt när jag kommer hem och det gör jag alltid. Jag tar paus lite innan träningen och kanske äter någonting och sedan efter träningen tittar jag kanske lite på tv innan jag börjar med nytt och sedan har jag lite fritt på kvällen precis när jag lägger mig i sängen och sen så kanske jag tittar igenom det igen och så.

Precisering av tidsåtgång förekommer också bland elevsvaren:

Det beror på vad det är för läxa. Om det är typ glosor, så tränar jag väl sådär en tre gånger. Om det är någon annan "läsa-på-läxa" så tränar jag tills jag kan det. Det kan ta från en kvart till en halvtimme eller trekvart.

4.3 Resultatsammanfattning

Vårt syfte var att, genom elevintervjuer, undersöka hur elever i en klass erfar läxa. I elevernas utsagor har stor variation i upplevelser av läxa framträtt. För att göra systemet över upplevelsekategorierna överskådligt delades elevsvaren in i långsiktiga och kortsiktiga mål (se figur 1). Dessa har sedan brutits ned och analyserats för att likheter och skillnader i uppfattningar skulle påträffas.

Kategorisystemet är hierarkiskt indelat där upplevelser av läxan som ansvar och läxan som hjälp är underordnade kategorin *Framtidsplaner*. I elevernas framtidsplaner ingår tankar kring yrkesdrömmar, betygsjakt och förberedelse inför vidare skolgång och vuxenliv. Andra långsiktiga mål är att elever erfar att lärare använder läxan som ett medel för att spara tid och effektivisera undervisningen. Elevens perspektiv utgörs av upplevelsen att läxan är en inlärningshjälp. Vidare uppfattar elever läxan som en social aktivitet då läxan görs tillsammans med föräldrar eller kompisar.

Elever erfar vidare att läxan manar till ökat ansvar för inläring och planering. Några elever tar eget ansvar för sin läxsituation och ger förslag på hur den upplevda problematiken kring tidsbrist i samband med läxläsning kan lösas. Elever ställer sig positiva till läxor som kräver ökat ansvar då dessa upplevs som roliga, tack vare att det ges möjlighet till elevinflytande. Utsagor vittnar om varierande rutiner i samband med läxläsningen, vilket också tyder på elevansvar.

Under *Kortsiktiga mål* har elevers utsagor kring läxan som en kontrollfunktion sorterats. *Lärarens kontroll* innehåller de elevsvar som uttrycker brist på inflytande över läxans innehåll och mängden läxa. Även konsekvenser vid utebliven läxläsning påverkar elevernas upplevelser av läxa som ett kontrollverktyg. Uppfattningen att lärare kontrollerar elevers fritid med hjälp av läxa framkommer tydligt när elever berättar att läxor har tagit över den tid som tidigare ägnades åt fritidsaktiviteter och social samvaro. Kategorin *Elevens kontroll* innefattar elevers beskrivningar av hur den egna kravbilden påverkar deras förhållningssätt till läxor. Planering och rutiner ingår som en naturlig del i elevers självkontroll. Elevers oreflekterade förhållningssätt faller utanför kategorisystemet, eftersom dessa elevers upplevelser av läxläsning kan jämföras med en automatiserad process som sker utan eftertanke, engagemang och intresse.

5 Diskussion

Vårt syfte med detta arbete var att undersöka hur elever i en klass erfar fenomenet läxa. När vi bekantade oss med tidigare forskning upptäcktes att det inte finns så mycket material som talar för läxors existens. Vi har dock försökt belysa ämnet läxor på ett neutralt sätt. Flertalet tidigare undersökningar hade gjorts ur lärarperspektiv. Beslut togs att göra en kvalitativ studie med elevperspektivet i fokus.

Diskussionsdelen börjar med att vi kopplar vår undersökning till tidigare forskningsresultat för att placera vår studie i ett större sammanhang. Därefter diskuteras metodvalet i förhållande till erhållna resultat i vår studie. Vidare blickar vi framåt och ger förslag på hur vår uppsats kan komma till användning. Avslutningsvis ges förslag till vidare forskning inom ämnet.

5.1 Resultatdiskussion

Många intressanta aspekter har upptäckts i elevsvaren, men vi har valt att koncentrera oss på de områden som har bedömts som omfattande i vår studie; förhållningssätt kontra upplevelser, elevinflytande, elevansvar, motivation och tidsaspekter.

Österlind (2001) har forskat kring elevers förhållningssätt till läxor och sorterar elever i ett kategorisystem som påminner om denna studies upplevelseteman. Den huvudsakliga skillnaden mellan Österlinds och vår forskning är att Österlind har sökt elevers förhållningssätt till läxor, medan vi har sökt elevers upplevelser av läxa. I Österlinds undersökning tolkas varje intervju individuellt, medan vi har tolkat elevsvaren utan koppling till individer. Trots dessa skillnader har vi funnit att Österlinds kategori Oreflekterat förhållningssätt motsvarar de elevutsagor i vår studie, vilka inte innehåller någon reflektion över fenomenet läxa. De svar som gavs i intervjuerna gick inte att utveckla med hjälp av följdfrågor, då dessa elever ställdes inför frågor som de aldrig har reflekterat över. Österlind beskriver det på liknande sätt. Vi menar att våra forskningsresultat liknar Österlinds så länge fenomenet läxa är oreflekterat. I den stund då upplevelsen reflekteras förvandlas den till ett förhållningssätt. Därför utvecklas våra och Österlinds undersökningsresultat åt olika håll, även om vissa gemensamma nämnare i elevers utsagor har påträffats.

Det framgår av elevsvaren i vår studie att eleverna upplever att de inte får vara med och påverka läxinnehåll och läxmängd. Dock har denna avsaknad av elevinflytande inte ifrågasatts av eleverna, vilket påminner om Hellstens (1997) undersökningsresultat som visar att elever mycket sällan ifrågasätter hemuppgifter. Han menar att läraren är enväldig i valet av läxa. Elevrätt (2000) framhäver elevens medverkan i planering som en förutsättning för att skapa motivation och ansvarskänsla. I vår undersökning framkom att elever finner läxor som innebär stort inflytande och ansvar som motiverande. Den genomgående upplevelsen är att dessa läxor går snabbt att göra samtidigt som de är roliga och lärorika. Dessa utsagor talar för att inläring går att befrämja genom läxor som kräver engagemang, kreativitet och ansvar från elevernas sida. Imsen (2000) menar att motivation byggs upp genom känslan av att det man gör är förenat med nöje. Elever som gör sina läxor för betygens eller lärarnas skull drivs av en yttre motivation, där utförandet av tråkiga handlingar dock kan leda till positiva resultat. Vi har funnit att de elever i vår studie, vilka gör läxan med långsiktiga mål för ögonen, är slavar under den yttre motivationen, då samtliga ger uttryck för att läxan är tråkig att göra. Kognitivisterna anser att motivation, och att eleven har ett mål med sitt lärande, är viktiga delar i inlärningsprocessen (Piaget, 1972). Vikten av att ge eleverna inflytande över sitt läxarbete kan inte nog betonas, eftersom detta i förlängningen leder till ökad motivation och ökat elevansvar.

I vår undersökning uttalar sig eleverna både positivt och negativt om elevansvar. De elever som ställer sig positiva till elevansvar har ett långsiktigt mål med sin läxläsning, medan de elever som är negativt inställda gör läxor med uppfattningen att läxor är en kontrollfunktion. Elevens ansvar förutsätter elevinflytande, men många elevsvar uttrycker avsaknad av både ansvar och inflytande över läxorna. Vi har funnit att elever som har uttalade framtidsplaner tar ett större ansvar för sitt läxarbete, medan elever som upplever läxan som ett kontrollmedel helst undslipper elevansvar. De elever som arbetar efter långsiktiga mål finner sin motivation i sina framtida visioner. Det intressanta i sammanhanget är att trots att undersökningen är gjord i en klass där alla elever har samma läxsituation, finns stora skillnader i elevernas upplevelser av hur mycket ansvar och inflytande de har över läxor. Varför är skillnaderna i upplevelser så stora i en och samma klass? Vi menar att svaret på denna fråga kan finnas i elevernas olika bakgrund och tidigare erfarenheter, såsom påverkan från omgivningen och tidigare lärares inställning till läxor.

Är det så att elever, av ren lathet, är ointresserade av medbestämmande eftersom ett inflytande ställer krav på engagemang och elevansvar? Eller kan det vara så att eleverna av gammal vana låter läraren bestämma? Vi befarar att det är att vanan att låta läraren bestämma läxorna, som leder till elevers ointresse av inflytande och ansvar. Eleverna i vår studie förklarade att det är bättre när läraren bestämmer läxan, eftersom de själva hade valt en alltför lätt läxa om de hade fått möjlighet. Vi ifrågasätter därför elevernas insikt om läxans syfte. Kombinationen mellan flera faktorer som påverkar elevers förhållningssätt till medinflytande över läxor kan vara en orsak. Om elever inte ges möjlighet till inflytande och ansvar minskar motivationen. Vi menar att resultatet av denna studie visar på att elevinflytande kräver att elever tar sitt ansvar för läxläsning.

Westlund (2004) och Cooper (2001) har funnit att läxor försvårar utvecklingen av elevers sociala kompetens. De framhåller att läxläsning oftast sker i ensamhet och tar för mycket av elevers fritid, vilket leder till en utarmning av elevers sociala förmåga. Många utsagor i vår studie vittnar om hur hemarbetet tar över den tid som enligt Jönsson (2003) behövs för återhämtning. I enstaka fall har till och med elever valt att sluta med fritidssysselsättningar, då dessa upplevs utkonkurrerade av läxor. Uteblivna fritidsaktiviteter är en negativ effekt av läxor (Cooper, 2001). I motsats till Westlunds (2004) och Coopers (2001) forskning upplever dock en del elever i vår studie att läxläsningen är en social verksamhet, då de ofta gör den tillsammans med kompisar eller familjemedlemmar. En tänkbar anledning till att vårt undersökningsresultat skiljer sig från Coopers och Westlunds kan vara att studien är småskalig. En annan förklaring kan vara att läraren i vår studie har uppmuntrat elever att dra nytta av varandras kunskaper genom att göra läxan tillsammans. I vår studie framträder samvaroaspekten tydligt, eftersom flera av eleverna i undersökningen samarbetar och umgås under fritiden. Vi menar att elever väljer att göra läxorna tillsammans, då de annars kanske upplever att de måste göra ett val mellan å ena sidan att göra läxa och å andra sidan vara tillsammans med sina kamrater. Det paradoxala i detta resonemang blir då att ju fler läxor desto mer samvaro!

Westlund (2004) ställer frågan om det är så att skola och fritid har bytt plats som lärandemiljö och vi är beredda att ställa oss bakom denna frågeställning, då vi upplever att många elevut-sagor skildrar en fritid, strikt inrutad för att läxor ska hinnas med. Cooper (2001) menar att i många fall blir elevers basbehov åsidosatta på grund av alltför stor läxbörda, vilket leder till fysisk och psykisk utmattning. Barnombudsmannen (2003) klassar i sina rapporter läxan som den främsta orsaken till barns negativa stress. De elever som vi har intervjuat ger uttryck för

stressrelaterade känslor i samband med för stor läxbörda. Är det rätt att unga människor ska behöva utsättas för negativ stress redan innan vuxenlivet har börjat? Vi tycker inte det. För att undvika denna situation anser vi det viktigt att kontinuerligt diskutera med elever om hur de upplever sin läxsituation, samt att läraren antar ett andra ordningens perspektiv och försöker se läxbördan med elevers ögon. Elever är kreativa och har många förslag till förändrad läxplanering. Vissa elever menar exempelvis att mer tid hade gett utrymme för egen planering och framförhållning, vilket kan vara ett sätt att komma tillrätta med stressrelaterade känslor.

I gällande styrdokument för grundskolan (Lpo94) finns inga riktlinjer för användande av läxor, vilket ger lärare friheten att själva bestämma läxan. Hellsten (1997) har genomfört flera undersökningar ur lärarperspektiv, som visar att den främsta anledning till att läxor ges är att elever ska nå uppsatta mål i tid. Elevutslagorna i vår undersökning bekräftar detta påstående, då eleverna erfar att läraren använder läxor för att spara tid och effektivisera undervisningen. I detta sammanhang vill vi, för jämförelsens skull, göra en liknelse med vuxnas arbets- och fritidsförhållanden. Skulle vuxna acceptera ständig övertid för att chefen enväldigt har beslutat att arbetet behöver effektiviseras? Vi menar att elever måste få hjälp att upptäcka nyttan med läxa, vilket kan göras med hjälp av en lokal läxpolicy. Eleverna måste inbjudas till medbestämmande och tillräcklig tid måste avsättas för att de ska få möjlighet till framförhållning och egen planering. Läxan kan då bli ett användbart medel för att nå långsiktiga mål.

Vi hade, inledningsvis, uppfattningen att läxa var en tidsslukare och därmed en orsak till elevers stress. Vår uppfattning var att läxan kunde avvecklas utan några avsevärda skillnader för elever. Efter genomförd undersökning har vi funnit att elever upplever läxan som en tråkig, men viktig uppgift, som bestäms och kontrolleras av läraren. Vi har upptäckt att vår uppfattning om läxa som stressfaktor till viss del överensstämmer med verkligheten. Däremot är vi inte längre övertygade om att läxans icke-vara är elevernas bästa. Läxan kan vara en port till ökat elevinflytande och elevansvar, vilket på sikt leder till motivation. Vår slutsats är således att läxan behövs som ett träningsredskap för att stärka och utveckla elevers ansvarskänsla inför vuxenlivet.

Hur kommer då vi, som pedagoger, att använda denna nyvunna insikt i vår lärarroll? Våra elever kommer att ges möjlighet till inflytande över läxa, vilket ställer krav på eget ansvar från elevers sida. Genom kontinuerliga diskussioner kring elevers läxsituation och läxbörda får vi tillfälle att inta ett andra ordningens perspektiv och se läxa ur elevers synvinkel. På så

sätt kan stressrelaterade känslor förebyggas. En bra läxa är individuell och ger tillfälle för reflektion. Den bör också ges över en längre tid, för att eleverna ska få framförhållning och kunna arbeta efter egen förmåga. Målet med läxa måste sammanfattningsvis vara att elever upplever läxa som någonting de är delaktiga i, har inflytande över och tar ansvar för.

Vi anser att vi har nått syftet med denna uppsats, då vi har fått reda på hur elever upplever läxa. Vad är då unikt med resultaten i vår studie jämfört med tidigare forskning inom området? Vi har funnit att läxläsning är en social aktivitet som involverar både elever och föräldrar. Detta är ett annorlunda resultat jämfört med tidigare forskning som pekar på att läxläsning skulle vara en isolerande aktivitet.

5.2 Metoddiskussion

I detta avsnitt intar vi ett självkritiskt förhållningssätt och granskar vår undersökningsmetod samt ställer den i relation till det erhållna resultatet. Om vi hade ändrat någon av faktorerna vid intervjutillfället hade svaren troligen blivit annorlunda och resultatet ett annat. Svaren är representativa för just vår intervjustudie eftersom intervjuerna gjordes under de då rådande omständigheterna. Vi tror dock att resultatet hade blivit ett annat om intervjuerna hade skett vid ett annat tillfälle, eftersom elevers läxsituation och sinnesstämning varierar över tid.

Med facit i hand kan fastslås att en mer omfattande pilotstudie skulle ha genomförts för att undvika en andra revidering av intervjuguiden. Eftersom detta förbisågs tvingades vi revidera intervjufrågorna ännu en gång efter första intervjutillfället.

En faktor som troligtvis har påverkat resultatet av vår forskning är att en av forskarna inte kunde närvara vid det andra intervjutillfället. Detta kan ha påverkat resultatet i både positiv och negativ riktning. En positiv effekt av att den, för eleverna, bekanta forskaren genomförde intervjuerna själv kan vara att eleverna slappnade av och gav spontana och ärliga svar. En effekt som kan tolkas som negativ i detta avseende är att den närvarande forskaren agerade både intervjuare och observatör, vilket kan medföra förlust av information som förmedlas via kroppsspråk.

Vi betecknar den intervjuguide, som användes vid andra intervjutillfället, som den slutgiltiga för vår undersökning. Således är det intervjusvaren från detta tillfälle som ligger till grund för

denna studies resultat. Dock hade vi troligtvis tjänat på att använda färre, men mer djuplodade frågor, eftersom vi kan konstatera att vi erhöll en del irrelevanta utsagor, vilka fick sorteras bort i analysarbetet. Vi anser ändå att intervjuguiden var tämligen välanpassad för ändamålet. Dock kunde den ha kompletterats med ytterligare specifika frågor angående vem som har ansvar för att läxan görs. I sådana fall hade antagligen bilden av hur elever upplever kopplingen mellan elevansvar och elevinflytande blivit ännu tydligare.

5.3 Uppsatsens användningsområde

Vår förhoppning är att denna uppsats ska väcka tankar kring läxor och läxläsning i pedagogiska sammanhang. Vi har kommit till insikt om vikten av att både elever och lärare har ett syfte med läxarbetet. Genom att ta del av elevernas utsagor kan fler lärare få en bild av läxan ur ett elevperspektiv och eleverna får då förhoppningsvis indirekt nytta av denna uppsats.

5.4 Förslag till vidare forskning

Som förslag på vidareutveckling av våra resultat vore att komplettera studien med ett lärarperspektiv för att få en jämförelsestudie mellan lärares och elevers upplevelser av samma läxsituation. Ett annat sätt att gå vidare med vår undersökning skulle kunna vara en utvecklingsstudie där eleverna i denna studie följs under de återstående grundskoloråren. Genom regelbundna nedslag med hjälp av samma intervjuguide kan man kartlägga hur elevers erfarenhet av läxa utvecklas över tid.

6 Sammanfattning

Läxtraditionen är en starkt bidragande orsak till att läxa ges i den svenska grundskolan och att betrakta läxor som ett faktum i skolan är realistiskt, trots avsaknaden av riktlinjer för läxa i gällande styrdokument. Amerikansk forskning ur lärarperspektiv framhåller att syftet med läxa är ökat elevengagemang, ansvarsträning, bestraffning och påminnelse om krav på elever. Liknande forskning, genomförd i Sverige, pekar på att det främsta skälet till att läxa ges är att elever ska klara uppsatta mål i tid. Vidare har undersökningar visat att läxa inte ses som någon positiv företeelse, ur elevperspektiv. Elever upplever också att läxa är tid som inte längre finns. Det finns en obalans mellan fritid och mängden läxor, vilket leder till att elever upplever en negativ stress.

Syftet med vår uppsats har varit att undersöka hur elever erfar läxa. Dessa upplevelser har vi jämfört med tidigare forskning. Elevers upplevelser av läxa kan delas in i långsiktiga och kortsiktiga mål. De långsiktiga målen utgörs av tankar på framtidsplaner, läxan sedd som ett hjälpmedel samt läxan som ansvarsträning. Under de kortsiktiga målen har upplevelser av att läxa används som kontrollfunktion samlats. Det finns också elever som inte har reflekterat kring sina upplevelser av läxa.

Den gemensamma nämnaren mellan vår undersökning och tidigare forskning är att elever mycket sällan ifrågasätter hemuppgifter. Ofta saknas elevinflytande och därmed elevansvar, vilket i sin tur leder till brist på motivation. Elevinflytande och elevansvar går hand i hand och i vår studie saknar vissa elever denna insikt. De elever som inser vikten av inflytande och ansvar har ett längre perspektiv i sina upplevelser av läxa, vilket hjälper dem att bibehålla motivationen. I vår studie dras också paralleller mellan elevers läxarbete och vuxnas övertid med slutsatsen att samma villkor borde gälla på båda arbetsplatserna.

En paradox i läxsammanhang uppträder i vår forskning. Elever söker sig till varandra under fritiden för att göra läxor, eftersom de pressas att komprimera tiden till att både räcka för umgänge med kompisar och för läxläsning. Ju fler läxor desto mer samvaro! Kontinuerliga diskussioner mellan pedagoger och elever kan ge en vidgad förståelse för elevers upplevelser av läxa och på sikt leda till ökat elevinflytande och elevansvar.

Sammanfattningsvis knyter vi an till de citat som angavs i inledningen av denna uppsats.

Jag tror att det finns en viktig poäng med läxor, det ger ju också möjlighet för eleverna att kunna utveckla sitt självständiga arbete (Baylan, www.aftonbladet.se).

Jag tycker att man ska ta bort läxor. Det är skitjobbigt med läxor och det tar mycket på ens fritid. Skitmånga ungdomar mår dåligt på grund av mycket läxor och prov och läxförhör och allt vad det finns. Det är inte bra! (Kear, www.sydsvenskan.se/postis).

Skolministern anser att det finns en viktig poäng med läxor, vilket vi är beredda att hålla med om. Vi anser dock att antalet läxor ska begränsas med hjälp av en läxpolicy bland annat för att undvika den negativa stress som Kear beskriver. Målet med läxa måste vara att elever ska uppleva läxa som någonting de är delaktiga i, har inflytande över och tar ansvar för.

7 Källförteckning

Litteratur

- Ahmad, L. & Berlin, J. (2005). *Varför alla dessa läxor?*. C-uppsats, Högskolan Kristianstad.
- Barnombudsmannen (2003). *Barn och unga berättar om stress*. Resultat från Barnombudsmannens undersökning bland kontaktklasserna våren 2003.
- Cooper, H. (2001). *The Battle Over Homework*. California: Corwin Press.
- Derwinger, A. (2003). *Minnets möjligheter*. Stockholm: Hjalmarson & Högberg.
- Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eleorganisationen i Sverige. (1996). *Elevrätt*. Stockholm: Gotab.
- Hellsten, J. O. (1997). Läxor är inget att orda om: Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk forskning i Sverige*: årgång 2, nr 3, Pedagogiska Institutionen. Uppsala Universitet.
- Hellsten, J. O. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Imsen, G. (2000). *Elevens värld – en introduktion till pedagogisk psykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Jerlang, E., & Egeberg, S., & Kärre, M., & Junker, M., U. (1999). *Utvecklingspsykologiska teorier – en introduktion*, Stockholm: Liber.
- Ljunggren, C. (1993). Undervisning som kommunikation – om läxor och behovet av offentliga samtal i skola. *Utbildning & Demokrati* 2 (1), 9-21.
- Jönsson, B. (2003). *Tio tankar om tid*. Norhaven Paperback A/S.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.
- Leo, U. (2004). *Läxor är och förblir skolarbete: En studie om inställningar till läxor i ett F-9-spår i grundskolan*. D-uppsats. Malmö Högskola.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin*. (2000). Höganäs: Bra Böcker.
- (Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.

- Patel, R., & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pedagogisk Uppslagsbok*. (1996). Stockholm: Informationsförlaget.
- Piaget, J. (1972). *Framtiden skola – att förstå är att upptäcka*, Lund: Berglinska Boktryckeriet.
- SAOL12. (1998). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*, (12:e uppl): Nordstedts Ordbok.
- Svensk Ordbok. (1986). Stockholm: Norstedts Tryckeri.
- Utbildningsdepartementet. (1962). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet – Lgr60*, Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1969). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet – Lgr69*, Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1980). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet – Lgr80*, Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna – Lpo94*, Stockholm.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*, Göteborg: Daidalos.
- Westlund, I. (2004). *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. Linköpings universitet, UniTryck: Linköping.
- Österlind, E. (2001). *Elevers förhållningssätt till läxor – en uppföljningsstudie*, Högskolan Dalarna.

Elektroniska källor

- Seligman, K. (1999). *Even grade schollers toil for hours a night*. Hämtat från <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/examiner/archive/1999/12/19/NEWS4221.dtl> Publicerad 19 december 1999. [Hämtad 2005-09-20, 17:23]
- Kear. (2005). *Postis – för oss upp till sjutton*. Hämtat från <http://w2.sydsvenskan.se/postis/inlagg.php?subject=7&thread=79438> Publicerad 28 september 2005. [Hämtad 2006-01-17, 22:05]
- Kudinoff, T. (2005). *Läxor är ett brott!* Hämtat från <http://www.aftonbladet.se/vss/foraldrar/story/0,2789,706411,00.html> Baylan, Ibrahim. Publicerad 30 september 2005. [Hämtad 2006-01-17, 22:10].

Tack!

Vi vill framföra vårt stora tack till de elever som ingick i vår studie och som tålmodigt ställde upp på intervjuer och omintervjuer. Tack även till deras lärare, som anpassade sin undervisning efter våra intervjutillfällen med eleverna.

Bibliotekspersonalen i Perstorp är väl värda ett stort tack för hjälpsamhet och enastående service. Utan er hjälp med fjärrlån hade vår källförteckning inte varit lika omfattande och vår uppsats hade förmodligen varit av det torftigare slaget.

Speciellt tack till vår handledare Anna Wernberg, som har väglett oss genom fenomenet fenomenografi! Numera erfar och upplever vi saker i andra ordningens perspektiv i arbetet med våra elever.

Tack, Mats och Jan för att ni har skött markservicen under arbetets gång! Ni har sett till att våra hem inte har invaderats av gigantiska dammråttor och att vi och våra barn inte har svultit ihjäl.

Tim, Elinor och Oliver: Nu ska ni få tillbaka er vanliga morsa och datorn är äntligen tillgänglig för Need for Speed...

Anton och Mattis: Nu är vi färdiga med "det där tråkiga dataspelet" och ni får se annat än ryggen på mamma igen.

Helene & Tove

Intervjuguide

Vad är läxa för dig? Vad menar du?

Hur mycket tid lägger du på läxor?

Beskriv för mig hur din dag efter skolan ser ut!

Hur känner du dig när du gör läxan?

När lär du dig mest? Hemma med läxorna eller i skolan under genomgången?

Får ni vara med och bestämma hur läxorna ska se ut? Hur? Varför inte?

Finns det någon läxa som tar längre tid än andra? Varför?

Intervjuguide

Förklara vad läxa är för dig!

Hur mycket tid lägger du på läxor?

Finns det någon läxa som tar längre tid än andra?

Får du hjälp av någon när du gör dina läxor?

Beskriv för mig hur din dag efter skolan ser ut!

Hur känner du dig när du gör läxan?

Finns det läxor som man skulle klara sig utan?

Vilken läxa är viktigast?

Vilken läxa är tråkigast?

Vilken läxa är roligast?

Får ni vara med och bestämma om hur läxorna ska se ut?

Skulle du vilja vara med och bestämma hur läxorna ska se ut? Hur skulle de se ut i så fall?

Varför tror du att ni har läxor?

Har du något mer du vill säga om läxor?

Pilotstudie

Intervjuguide

Vad är läxa för dig?

Hur mycket tid lägger du på läxor?

Får ni elever vara med och bestämma om era läxor?

Om ja: Hur?

Om nej: Varför inte?

Hur tycker du att kraven från lärarna är på dig när det gäller läxor?

Hur känner du dig när du arbetar med läxan?