



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

LÄXOR, VAD SKA VI MED DEM TILL?

En undersökning om gymnasieungdomars förhållningssätt till och strategier för läsläsning.

ISABEL HELLMAN SVANBERG

Akademien för utbildning, kultur och
kommunikation
Pedagogik
Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå, 15 hp.

Handledare: Bengt Nilsson

Examinator: Kamran Namdar

VT

2015



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

SAMMANFATTNING

Isabel Hellman-Svanberg

Läxor, vad ska vi med dem till?

– En undersökning om gymnasieungdomars förhållningssätt till och strategier för läsläsning.

2015

Antal sidor:33

Läsläsning är ett omdiskuterat ämne. Trots detta är läxor ofta en viktig del av skolarbetet. Syftet med studien var att undersöka gymnasieungdomars inställning till och vanor kring läsläsning. Studien utfördes på en kommunal gymnasieskola där 86 gymnasieelever, varav 41 på studieförberedande program och 45 på yrkesförberedande program, deltog i en enkätundersökning med såväl kvalitativa som kvantitativa frågor. Deltagarna varierade mycket i såväl metoder för läsläsning som i inställning till läxor. Vissa skillnader kunde ses mellan grupperna vilka tyder på att elever på studieförberedande program har klarare strategier för sin läsläsning och generellt en mer positiv inställning till läxor. Dessa skillnader kan tänkas bestå i faktorer såsom elevernas skilda socioekonomiska bakgrund och studietraditioner hemifrån.

Nyckelord: läxor, strategier, attityd, gymnasiestudier

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte	1
1.2	Frågeställning	1
2	Forskningsbakgrund	2
2.1	Vad är läxor?	2
2.2	Inläringsteorier	2
2.2.1	Socialkognitiv inläringsteori och förklaringsstilar	4
2.3	Inställning till läxor	5
2.4	Strategier för läxläsning	6
3	Metod	7
3.1	Urval	7
3.2	Material	7
3.3	Procedur	8
3.4	Databearbetning	8
3.5	Reflexivitet	9
3.6	Validitet och reliabilitet	9
4	Resultat och analys	11
4.1	Läxor	11
4.2	Läxläsningssvanor	13
4.2.1	Läxläsningstrategier	15
4.3	Inställning till läxor	15
4.3.1	Självsikt	16
4.4	Kontrollfokus	17
4.4.1	Ansvar	17
5	Diskussion	19

5.1	Metoddiskussion	19
5.2	Resultatdiskussion	20
5.3	Framtida forskning	23

1 Inledning

Begreppet ”läxor” väcker någonting inom oss alla. Var och en har egna erfarenheter och tankar kring vad läxor är attityder gällande om de är av positiv eller negativ art. Vad kommer våra attityder ifrån? Är det bara egna erfarenheter eller beror de på något annat? Vad har vi hört om läxor från andra?

Läxor är ett omdiskuterat begrepp. Vissa tycker att skolarbetet med fördel i viss grad kan skötas hemma i en lugnare miljö där eleven själv bestämmer förutsättningarna och på så sätt kan ta till sig kunskaperna på ett mer effektivt sätt. Andra anser att skolarbetet ska hinnas med under skoltid där lärare finns till hands och kan hjälpa till vid behov. Några ser läsläsning som en förberedelse inför vuxenlivet där egna initiativ och förmåga att arbeta självständigt premieras. Så vad ska vi då med läxor till? Den frågan ställer sig Arbman och Lerner (2015) i artikelserien ”Läxor - himmel eller helvete?” i Dagens Nyheter. De har fått mängder av reaktioner från läsare som uttrycker vitt skilda åsikter i frågan. Vissa tycker att läxor är onödigt och rent av elakt mot elever eftersom de genom läxor får lov att arbeta ”övertid” medan andra tycker att det är ett ypperligt tillfälle att lära sig att ta eget ansvar.

I läroplanen för gymnasiet, LGY11 (Skolverket, 2011), finns individualiseringsaspekten med. Varje elev ska få utvecklas efter sin egen förmåga och på ett sätt som fungerar för honom eller henne. Stensmo (2008) resonerar kring att olika elever behöver olika lång tid på sig för att genomföra en uppgift och ta till sig kunskaperna. Olika elever har dessutom olika lärstilar och tar till sig egenläst text, muntlig information och att själva pröva saker olika effektivt. Dessa olika aspekter kan ge motiv för läsläsning. Det faktum att eleven kan arbeta i sin egen takt och på sitt eget sätt, anpassat till den lärstil han eller hon har, bör kunna främja lärande och vara utvecklande för eleven. Elevens lärstil och anpassningen till den kan påverka såväl resultatet som motivationen hos eleven (Stensmo, 2008).

Elevers attityd till och metod kring läsläsning bör kunna påverka deras resultat. Hur man gör, när man gör och kanske framför allt varför man gör läxor är faktorer som bör kunna påverka utfallet av läsläsningen och en undersökning av detta borde därför ha stor pedagogisk relevans. I denna undersökning läggs fokus på elevers subjektiva upplevelser, vanor och attityder kring läxor.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka vilka läsläsningssvanor gymnasiestuderande ungdomar har, vilken inställning dessa elever har till sina läxor och vilken medvetenhet de uppvisar angående sina egna studier och sina resultat.

1.2 Frågeställning

1. Hur ser läsläsningssvanorna ut för gymnasieungdomar på en kommunal gymnasieskola, studerande på olika program?

2. Vilka attityder har dessa elever till sina läxor?
3. Hur resonerar elever kring sin egen respektive skolans roll gällande att utveckla en för dem fungerande läxläsningstrategi?

2 Forskningsbakgrund

Begreppet läxor har vi alla erfarenheter kring. Vi vet vad vi tycker om dem och vi vet vad de innebär. Trots att var och en av oss vet vad vi själva menar med läxor kan vi fundera kring om vi alla verkligen menar samma sak eller om vi definierar begreppet olika? Hellsten (1997) anger 7 olika innebörder för läxor. Då begreppet inte verkar vara entydigt för alla människor är det också sannolikt att de metoder vi använder för att ta till oss kunskaperna på hemmaplan och de attityder vi har till detta spretande begrepp är olika.

2.1 Vad är läxor?

Enligt Hellsten (1997) finns läxbegreppet ofta omnämnt i pedagogisk litteratur men det definieras sällan och betydelsen kan därför variera. Hellsten har därför angett 7 olika innebörder för begreppet läxor. Läxor kan ses som en förberedelse inför provtillfällen eller vuxenlivet, för att skapa en tidsstruktur och hinna med allt kursen innefattar och som inte hinns med på lektionstid eller som ett sätt att organisera barns och ungdomars fritid och på så sätt förhindra eller förminska till exempel TV-tittande och datorspelning. Läxor är också ett sätt att styra eleven och få honom eller henne att lära sig "rätt" saker. Läxor kan bidra till tätare familjerelationer genom att föräldrar och barn hjälps åt med läxläsningen och de markerar dessutom elevidentiteten- man är ingen "riktig" elev förrän man får läxor. Läxor ska ses som en naturlig del av vardagen och som en arbetsprestation utförd av eleven (Hellsten, 1997).

Enligt Hong, Milgram och Rowell (2004) är rätt använda läxor en stor tillgång. Läxor ska bygga upp eleven och får på inget sätt bryta ner densamma. För eleven stärkande läxor är enligt Hong, Milgram och Rowell (2004) förmodligen bland det mest effektiva hjälpmedel man kan tänka sig till skolarbetet. Läxor är både tidseffektiva och kostnadseffektiva och kan därför vara lösningar på problem i form av det Hellsten (2007) omnämner som tidsstruktur, förberedelse inför provtillfällen eller vuxenlivet och som en arbetsprestation som en naturlig del av vardagen.

2.2 Inlärningsteorier

Säljö (2012) menar att "lärande" är ett problematiskt begrepp. Ordet "lära" kan ha många olika betydelser beroende på hur och när de används. Att "lära känna sig själv" eller att någon har "lärt sig en läxa" är exempel på användningsområden för begreppet och det är ingen garanti för att man menar samma sak bara för att man använder sig av samma begrepp. För att frångå detta behöver begreppet enligt Säljö (2012) definieras och exemplifieras.

Behavioristerna beskrev redan för drygt 100 år sedan hur inläring gick till. Enligt behavioristerna var det man såg det som hände och vad som försiggick inuti individen var egentligen inte intressant eftersom det inte var mätbart. Människan är en reagerande, om än inte tänkande, varelse. Vi föds som *tabula rasa*, ett oskrivet blad som kan formas till vad som helst beroende på vår omgivning. Genom djurförsök på bland annat hundar, råttor och duvor konstaterades att betingning, det vill säga en laddning av ett stimulus, kunde frammana olika responser.

Pavlov började ringa i en klocka samtidigt som han gav sina hundar mat, så kallad klassisk betingning. Maten frammanade salivering hos hundarna och när hundarna kopplade ihop klockringningen med att mat snart skulle serveras började de efterhand salivera av enbart klockringningen. Det obetingade, neutrala, stimulus som klockan från början var hade med tiden blivit betingat och hade en ny innebörd för hundarna vilket framkallade en respons, reaktion, som det inte tidigare gjort (Kowalski och Westen, 2009). Skinner var en annan behavioristisk forskare som myntade begreppet operant eller instrumentell betingning. Vid den operanta/instrumentella betingningen använder man sig av *förstärkning* för att uppmuntra ett beteende. Vid positiv förstärkning är belöningen att något positivt läggs till, exempelvis kan ett barn som gjort sin läxa få en glass efter maten. Vid negativ förstärkning tas något negativt bort, till exempel kan ett barn som gjort sin läxa slippa sitta ensam inne på sitt rum. Den negativa förstärkningen förväxlas ofta med bestraffning. Besträffning innebär istället att något negativt läggs till alternativt något positivt tas bort för att motverka ett icke önskvärt beteende snarare än att förstärka ett önskvärt beteende. Ett exempel på bestraffning kan vara att barnet som *inte* gjort sin läxa heller inte får följa med till badhuset.

Säljö (2012) menar att det är problematiskt att jämföra behavioristers djurförsök med människor och att de med fördel kan kompletteras med andra teorier om lärande. Enligt den kognitiva inläringsteorin är människan en tänkande, resonerande och reflekterande varelse. Man fokuserar på tankegångar, mönster, problemlösningsprocesser och meningsskapande. Enligt Piaget adapterar vi den information vi presenteras för genom att ackommodera och assimilera. Assimilation är den enklare varianten där vi tar till oss de kunskaper vi får och införlivar dem med den kunskap vi redan har. Säljö (2012) anger exemplet att barn lär sig att träbitar flyter medan järnbitar sjunker i vatten. När vi istället ackommoderar ändrar vi vårt sätt att tänka och den kunskap vi tagit för sann. Vi omstrukturerar redan befintlig kunskap för att den inte ska kollidera med den nya kunskapen. Ett barn som vet att träbitar flyter men järnbitar sjunker måste ackommodera sin kunskap när de inser att stora fartyg är gjorda av järn till exempel (Säljö, 2012).

Dewey är den som haft mest inflytande över hur skolan ser på inläring. Hans pragmatism går i stora drag ut på att koppla ihop individen med kultur och samhälle. Enligt Dewey är egentligen bara kunskap som vi har nytta och glädje av värdefull. Individens erfarenheter styr det vi lär oss och vi lär oss bäst genom interaktion med andra, gärna i vår vardag (Säljö, 2012). Vygotskij är det namn som kanske starkast förknippas med det sociokulturella perspektivet. Han menar enligt Säljö (2012) att människan medierar och alltså använder sig av såväl språkliga som materiella verktyg när vi förstår vår omvärld. För att förstå omvärlden måste vi börja där vi står. Genom att fokusera på den nära utvecklingszonen (ZPD) utvecklar vi våra kunskaper. Den nära

utvecklingszonen består av de områden vi ännu inte bemästrar själva men som vi med hjälp av någon med större eller kompletterande kunskaper kan klara av att lösa (Säljö, 2012).

Olika individer lär in på olika sätt enligt Prashnig (1996). En undersökning utförd med grundskoleelever på Nya Zeeland visade att 25 % av deltagarna föredrog att få information presenterad visuellt, 20 % auditivt, 30 % taktilt och 28 % kinestetiskt. Den höga procentsatsen beror på att ett flertal deltagare valde att ange fler än ett svarsalternativ. Taktil lärstil och kinestetisk lärstil handlar båda om att *göra* något, att arbeta med händer eller kropp för att ta till sig kunskap. Den auditiva lärstilen innebär att individen helst hör/ lyssnar på information och den visuella lärstilen att individen helst ser eller läser information. Ju högre medvetenhet en individ har om hur den bäst lär sig desto större sannolikhet är det att individen lyckas ta till sig kunskap (Hong och Milgram, 1998, 2001).

2.2.1 Socialkognitiv inlärningsteori och förklaringsstilar

Den socialkognitiva inlärningsteorin utvecklades enligt Kowalski och Westen (2009) ifrån det kognitiva och det sociokulturella perspektivet. Enligt teorin beror sakers utfall till stor del på individens förväntningar kring dem. Förväntningar kan leda till självuppfyllande profetior på både gott och ont (Kowalski och Westen, 2009).

Kontrollfokus, *Locus of control*, handlar om individens tro på huruvida han eller hon kontrollerar sitt eget öde. Ett inre kontrollfokus medför att individen uppfattar att det är hans eller hennes egen förtjänst när något går bra men också att det är hans eller hennes eget fel när något går dåligt. Ett yttre kontrollfokus medför istället att individen anser att det är tack vare andra som något går bra och att det är andras förskyllan om något går dåligt (Kowalski och Westen, 2009). En elev med inre kontrollfokus kan till exempel känna stolthet över ett bra provresultat eftersom han eller hon anser att det är hans eller hennes egen förtjänst att det gått bra. När det går dåligt kan samma elev känna att det är på grund av sin egen oförmåga han eller hon misslyckats. En elev med yttre kontrollfokus kan vid ett framgångsrikt provanse att det snarare beror på läraren eller andra omständigheter att resultatet blev lyckat. När samma elev misslyckas kan han eller hon skylla ifrån sig; det misslyckade resultatet berodde på att läraren var dålig, att frågorna var felaktigt formulerade eller andra yttre omständigheter.

Människor har också en attributionsstil, *explanatory style*, som förklarar det negativa de råkar ut för. En pessimistisk attributionsstil innebär att det är ens eget fel att negativa saker inträffar och att dessa beror på ens egna inre egenskaper. En optimistisk attributionsstil medför istället att individen ser en yttre förklaring till negativa händelser. ”Jag pluggade inte tillräckligt mycket” eller ”provet var fånigt” är exempel på detta (Kowalski och Westen, 2009). Elever med de olika attributionsstilarna lyckas olika bra i skolan enligt Kowalski och Westen (2009). Pessimisterna misslyckas oftare. De mår dessutom ofta sämre psykiskt och drabbas oftare av till exempel depressioner.

2.3 Inställning till läxor

Vår inställning till olika företeelser påverkar såväl hur vi tar oss an dem som hur väl vi lyckas med dem. Einarsson (2009) beskriver attityder som innehållande tre delar: den kognitiva, den evaluativa och den konativa. Den kognitiva delen innefattar våra föreställningar, sanna eller osanna, om en företeelse. Till detta läggs den evaluativa delen i form av känslomässiga värderingar av det vi har föreställningar om. Den konativa delen är hur vi är beredda att handla när det gäller ovan nämnda företeelse. Einarsson poängterar att våra attityder inte nödvändigtvis är kopplat till hur vi agerar men att vi i alla fall intar en beredskap för ett visst agerande. Ett exempel kan vara: Läxor är onödigt (kognitivt). Eftersom de gör att jag känner mig stressad (evaluativt) brukar jag strunta i att göra dem (konativt).

Våra attityder utvecklas enligt Einarsson (2009) ofta redan i tidig ålder och det är de först uppkomna attityderna som oftast är svårast att ändra på. Föräldrar och syskon, ofta de viktigaste delarna i den primära socialisationen, bidrar starkt till utvecklandet av attityder. Under den sekundära socialisationen påverkas barnet starkt av vänner, lärare och andra vuxna i dess närhet.

Österlind (2001) har studerat elevers förhållningssätt till läxor och kommit fram till att det sociala ursprunget påverkar individens inställning till läxor och skola. Detta i likhet med Einarssons (2009) beskrivning av föräldrarnas påverkan på barns attityder i tidig ålder. Förhållningssättet till läsning, läxor och skolarbete kan enligt Halleson (2011) också påverkas av tillgång till böcker, något som i viss mån kan antas ha ett samband med socioekonomisk bakgrund. Fast (2007) menar även hon att barnets hemmiljö bidrar till läsförmåga och intresse för läsning och studier. De sociala, kulturella och geografiska faktorerna i uppväxtmiljön påverkar inställningen till läsning och skola och det faktum att föräldrarna engagerade sig i sina barn och deras fritidsaktiviteter var även det faktorer som ökande barnens motivation och intresse vilka ligger till grund för barnets läs- och skrivinlärning och attityd till denna. Förhållningssättet till läxor påverkar i sin tur resultatet i skolan enligt Österlind (2001). Oavsett inställning har Keith (1992) kommit fram till att läxor, åtminstone i viss mån, bidrar till större kunskaper hos elever.

Linde (2011) undersöker genom sitt examensarbete gymnasieelevers inställning till och syfte med läxor. Enligt hennes undersökning menar många av eleverna själva att syftet med läxor på kort sikt är att inte komma efter i skolarbetet och att få en bättre förståelse för respektive ämne och att syftet på lång sikt, främst angett av de yrkesförberedande programstudenterna, är att behärska språket väl för kommande studier och arbete. Studien visar också att elevernas upplevelse kring läxor varierar. Vissa ser läxor som en tidsfrist. Genom att de gjort arbete hemma i lugn och ro, och dessutom på det sätt de vill, kan de ta det lugnt på de vanligtvis stökiga lektionerna. Andra elever ser läxor som ett stressmoment. Det är svårt att utföra vissa uppgifter utan hjälp av lärare och när lärarnas planering sinsemellan brister blir läxorna periodvis många. Åsikten att man ska lära sig i skolan och inte hemma framkommer också i Lindes undersökning. Deltagarna anger enligt Linde (2011) i snitt att de ägnar mindre än 2 timmar per vecka åt läxläsning i kärnämnen (svenska, engelska och matematik).

2.4 Strategier för läxläsning

Hong och Milgram (1999) har undersökt hur elever helst gör läxor och huruvida de faktiskt gör läxor enligt den föredragna metoden. De kom fram till att många elever har ett sätt de *vill* göra läxor på och ett annat sätt de faktiskt *gör* läxor på. Ju större skillnad det är mellan den föredragna och den faktiska metoden desto sämre resultat. Hong och Milgram (1999) anger att de elever som lyckas bäst med sin läxläsning är de som gör läxor på det sätt de vill. Enligt författarna kan detta hänga ihop med att högpresterande elever får större utrymme att själva sköta sin läxläsning medan elever med svårigheter i högre grad styrs av föräldrar i sin läxläsning och därför måste använda sig av metoder som inte passar dem lika bra. Föräldrarnas delaktighet i läxläsningen kan även enligt Rogers, Theule, Ryan, Adams och Keating (2009) påverka elevens framgång gällande läxläsning och skolarbete. Detta sker enligt författarna bland annat genom att föräldrarna hjälper till att planera elevens läxläsning eller att de är delaktiga i själva läxläsningen. Det faktum att föräldrarna är engagerade i barnens skolarbete kan enligt Rogers et. al (2009) också påverka barnens attityd till skolarbetet vilket i sin tur kan leda till bättre resultat.

Enligt Lgy11 (Skolverket, 2011) ska elever i gymnasieskolan förberedas för ett livslångt lärande. Detta kräver strategier. Hong och Milgram (1998, 2001) har kommit fram till att elever med en tydlig strategi lyckas bäst med sin läxläsning. Ju säkrare eleven är på var han eller hon vill sitta, huruvida det ska vara tyst eller inte omkring, med sällskap för diskussioner eller ensam, när läxorna utförs och hur lång tid de beräknas ta desto bättre lyckas han eller hon. Elever som är medvetna om sin lärstil och om de lär sig bäst genom att lyssna se eller göra är mest framgångsrika i att forma en läxläsningsstrategi och därmed lyckas bättre med läxläsningen.

Även lärare har strategier när de ger sina elever läxor och dessa faller ut olika beroende på gruppen enligt Cooper, Lindsay, Nye och Greathouse (1998). Lärare som är positiva till att ge eleverna läxor och som dessutom har elever med en positiv inställning till att göra läxor ger enligt Cooper et al fler läxor till sina elever. Detta resulterar enligt Cooper et al i att eleverna faktiskt utför fler läxor vilket i sin tur ger högre resultat. Vidare menar författarna att lärare med en positiv inställning till läxor som undervisade en grupp med en negativ inställning till läxor istället kan ge negativa resultat. Lärare med en positiv inställning ger enligt Cooper et al längre och för eleverna jobbigare läxor vilket kan medföra att elever med en negativ inställning till läxor inte slutför hemarbeten och i förlängningen lyckas sämre med skolarbetet.

3 Metod

Undersökningen genomfördes med hjälp av enkäter. Metoden valdes för att kunna nå så många människor som möjligt under given tidsram och för att undvika omedveten påverkan i form av intervjuareffekten (Stukát, 2005). Frågorna i en enkät måste vara korrekt formulerade från början menar Stukát (2005) eftersom ändringar och förklaringar under pågående undersökning inte är möjliga vid denna typ av metod. Generellt för enkäter är att det är en ökad risk för svarsbortfall (Stukát, 2005). Detta kunde dock undvikas i viss mån då undersökningsledaren var närvarande vid enkätutdelningstillfällena och inga blanka enkäter lämnades in. Enkäten innehöll både strukturerade och frågor med svarsalternativ och ostrukturerade, öppna frågor för att nå både bredd och djup i den mån det var möjligt. Trots ett material på 86 insamlade enkäter var dock inte en generalisering i högre utsträckning möjlig då undersökningen bara genomfördes på en skola. Den gav dock möjlighet att jämföra grupper (Denscombe, 2009).

3.1 Urval

Åttiosex gymnasieelever i årskurs 1 ($n=15$), årskurs 2 ($n=44$) och årskurs 3 ($n=27$) på en liten kommunal gymnasieskola i en mindre stad i mellansverige medverkade i studien. Deltagarna bestod av 43 män och 43 kvinnor som studerade heltid på olika program på samma gymnasieskola. 41 av deltagarna studerade studieförberedande program och 45 studerade yrkesförberedande program. Deltagarna valdes enligt tillgänglighetsprincipen med en urvalsram (Denscombe (2009) bestående av att de alla studerade på samma skola och att de studerade heltid. Ålder, årskurs, kön och gymnasieprogram var faktorer som skiljde deltagarna åt. Deltagandet var frivilligt och ingen ersättning har tillkommit deltagarna.

3.2 Material

Undersökningsledaren utformade en enkät bestående av totalt 14 frågor för att undersöka hur elever uppfattar och agerar gällande läsläsning. Deltagarna angav också kön, gymnasieprogram och årskurs. Enkäten innehöll 9 frågor med svarsalternativ, 5 öppna frågor och 2 skattningsfrågor gällande uppskattat antal läxor i genomsnitt per vecka samt på läxor antal nedlagda timmar per vecka.

Frågorna delades i flera fall upp i 3 delar: "läsläxor", "uppgifter" och "skrivuppgifter" för att se om olika typer av uppgifter angreps på olika sätt. Läxtyperna definierades i enkäten med hjälp exempel där läsläxor beskrevs som att läsa på inför lektioner eller prov, uppgifter som matematiktal eller liknande

och skrivuppgifter som gymnasiearbete eller uppsatser. Ett exempel på en sådan öppen fråga var: ”**Var** gör du helst läxor? Beskriv miljön så ingående som möjligt, exempelvis ”Hemma, sitter i soffan, TV:n på, sällskap av syskon, boken i knäet, dricker the” eller ”Biblioteket, ensam, bord, tystnad”. Frågan delades upp i a, b och c där a var läsläxor, b var uppgifter och c var skrivuppgifter och där deltagaren kunde svara på frågan fritt på tomma rader för varje delfråga.

Frågorna med svarsalternativ innehöll i samtliga fall alternativet ”Annat” där deltagarna också fick möjlighet att själva formulera vad detta alternativ bestod av. Detta för att deltagarna skulle kunna svara på frågorna fritt men samtidigt bli påmind om faktorer som skulle kunna påverka dem eller stämna för hur just de tar sig an läxor. Deltagarna hade möjlighet att ange flera svarsalternativ om de fann det lämpligt för att bäst beskriva sina erfarenheter och vanor. Ett exempel på en sådan fråga var: ”Vilka faktorer upplever du försvårar din läsläsning? Kryssa i de alternativ som stämmer in.” med svarsalternativen ”Blir ofta störd/avbruten” med följdfrågan ”Av vem? (Syskon, föräldrar etc)”, ”Tidsbrist”, ”Brist på ork”, ”Brist på vilja”, ”Teknikstrul (t ex internet)”, ”Brist på material (tillgång till böcker etc)” och ”Annat” med följdfrågan ”Vad?”.

Frågorna avsåg täcka elevers vanor vid läsläsning, deras attityd till de egna hemstudierna och i de fall de funderat över det deras tankar om hur skolan och de själva skulle kunna förbättra läsläsningrutinerna.

3.3 Procedur

Skolans rektor har sedan tidigare godkänt att skolans elever tillfrågades för undersökningar och därför kontaktades berörda lärare personligen av undersökningsledaren. Lärarna tillfrågades om lämpliga grupper inom urvalsramen och vi bestämde tillsammans vilka lektioner som var lämpliga att undersökningen utfördes på. Undersökningsledaren var personligen närvarande och delade ut och samlade in samtliga 86 enkäter i totalt sex olika grupper. Eleverna informerades vid undersökningstillfällets både muntligt av undersökningsledaren och genom det missivbrev som medföljde enkäterna om studiens syfte, att undersökningen skulle ligga till grund för ett examensarbete i pedagogik som ett steg i min lärarutbildning, att rapporten den skulle mynna ut i skulle publiceras på Diva-portal, att deras deltagande var frivilligt och att det kunde avbryta sitt deltagande närhelst de önskade. Deltagarna fick också information om att deras svar skulle behandlas konfidentiellt och att deras svar inte skulle kunna kopplas ihop respektive person. Deltagarna fick ta del av undersökningsledarens och handledarens kontaktuppgifter och blev erbjudna att läsa rapporten innan den publicerades. Vetenskapsrådets riktlinjer från 2002 är således uppfyllda.

3.4 Databearbetning

Deltagarna delades in i två grupper baserat på programinriktning: studieförberedande program och yrkesförberedande program. Detta var för att kunna jämföra de olika grupperna med avseende på variabeln

programinriktning. Datainsamlingen sammanställdes i form av protokoll som utgick ifrån enkäten, fråga för fråga, för de olika grupperna samt ett protokoll för den totala gruppen.

De kvalitativa delarna i form av öppna frågor och kommentarer till svarsalternativen analyserades som en kvalitativ innehållsanalys enligt Graneheim och Lundman (2004). Ur protokollen plockades meningenheter som genom ett induktivt arbetssätt bildade datastyrda koder. Koderna samlades sedan under subteman och teman som behandlade olika delar av materialet. Temat "läxläsningstrategier" framkom genom att ord kopplade till koderna "när", "var", "hur" och "material" bildade två subteman: "goda strategier" och "bristande strategier". Dessa subteman bildade sedan tillsammans temat "läxläsningstrategier". De teman som framkom genom svaren på de öppna frågorna var: läxläsningstrategier, självinsikt och ansvar.

Svarsfrekvenser på protokollens kvantitativa delar angavs som hela %. Procentangivelserna är för hela materialet om detta anges och för respektive grupp totala svarsfrekvens om det anges.

3.5 Reflexivitet

Min roll som forskare färgas av min person. Jag har själv studerat ett studieförberedande program på gymnasiet och är medveten om att min förförståelse för den typen av program därför möjligtvis är större. Jag har dock främst arbetat med yrkesinriktade program under min verksamhetsförlagda utbildning under lärarutbildningen och känner därmed att förförståelsen mellan de olika programmen jämnats ut i den mån det går. Mitt genus ger även det en viss förförståelse med fördel för de kvinnliga deltagarna och jag har därför valt att inte jämföra deltagarna beroende på variabeln kön.

Min egen förförståelse kring begreppet "läxor" innefattade främst förberedelse inför prov eller vuxenlivet, tidsstruktur (för att hinna med allt som ska göras i kursen) och som en arbetsprestation och naturlig del av elevernas vardag. Läxor innebar för min del snarast arbete utanför lektionstid, oavsett vem, lärare eller eleven själv, som initierat uppgiften. Denna tolkning har påverkat hur enkätfrågorna är utformade. Eftersom problemet med begreppsförvirringen uppmärksammats direkt vid genomläsning av de insamlade enkäterna bör tolkningen inte ha påverkats av den nu omvärderade förförståelsen.

3.6 Validitet och reliabilitet

Det faktum att deltagarna inte ställts inför några etiskt känsliga frågor bör kunna bidra till god reliabilitet. Behovet av att svara "rätt" torde vara litet eftersom enkäten besvarats konfidentiellt och svaren behandlats med försiktighet. Undersökningsledarens förförståelse kan både vara positiv och negativ. En strävan efter att vara objektiv har genomsyrat hela undersökningen för att undvika att färga resultat och tolkningar baserat på tidigare erfarenheter och kunskaper. Den tidigare kunskapen har dock använts för att konstruera enkätfrågor och för att utröna mönster i resultatet.

En faktor undersökningsledaren befarar kan påverka resultatet är begreppsvårigheter. Ordet "läxor" är enligt resultatet inte så självklart som undersökningsledaren först antog. Många deltagare har angett att de inte gör några läxor alls per vecka och att de heller inte lägger ner någon tid på läxor men de har ändå svarat vidare på enkäten och angett svarsalternativ på vidare frågor. Detta kan bero på att begreppet "läxor" för vissa deltagare innebär hemuppgifter utdelade av lärare av typen "Läs sidan 233-247 till på tisdag" eller "Gör uppgifterna på sidan 66 till på torsdag" snarare än "läsa ikapp"-läxor, egen repetition, förberedelser inför provtillfällen och så vidare.

Studiens externa validitet är svår att uttala sig om. Generaliseringar på den aktuella skolan eller skolor med liknande förutsättningar i form av skolstorlek, storlek på stad, omgivning (blandad miljö med små städer, landsbygd och brukssamhällen) och programinnehåll kan en generalisering vara acceptabel så länge den baseras på faktorer och inte frekvenser. Huruvida generaliseringar kan göras över tid är osäkert då läsläsning följer tidens ström och är baserat på attityder.

För en högre extern validitet hade ett större material med skolor av olika storlek, både friskolor och kommunala skolor, i olika stora städer och med olika inriktningar varit önskvärt.

4 Resultat och analys

Denna del innehåller en presentation av den insamlade datan i text och tabeller, tolkningar av den insamlade datan och en sammanfattning av vad denna tolkning kan tänkas innebära. De tre delarna ingår i var och en av underrubrikerna för att hållas samlade vid respektive ämne och för att undvika upprepningar och missförstånd.

Procenttalen anges i närmaste hela procent på de delar som analyserats kvantitativt. I avsnitten 4.2.1, 4.3.1 och 4.4.1 har de öppna frågorna i enkäten analyserats kvalitativt och anges därför utan procentangivelser.

4.1 Läxor

Datan presenteras nedan i Tabell 1. Deltagarna angav att de läxor de oftast anmodades att göra av lärare var att "göra uppgifter". De studieförberedande programmen angav detta till 39 % och de yrkesförberedande programmen till 30 %. Vad dessa uppgifter består i framgår inte av den insamlade datan men "uppgifter" definieras i enkäten med hjälp av exempel såsom "matematikuppgifter". Nitton % av de studie-förberedande programmets deltagare anger att de får "annat" i läxor och de exempel som angetts är laborationsrapporter och uppsatser. För de yrkesförberedande programmen är siffran 13 % för "annat". Elva % deltagarna i den studieförberedande gruppen och 20 % av deltagarna i den yrkesförberedande gruppen angav att de ibland fick i uppgift att repetera det som gått igenom under lektionen. Skillnaden kan tänkas bero på att den ena gruppen i högre utsträckning blir anmodade att repetera medan den andra gruppen förväntas göra detta av egen maskin. Nitton % av det totala materialet angav att de på lärarens anmodan brukade läsa på inför lektioner. Grupperna visade här upp liknande resultat.

Den största skillnaden mellan grupperna var gällande alternativet "läsa ikapp" där 20 % av den yrkesförberedande gruppen angav att detta var något de anmodades göra av läraren. För den studieförberedande gruppen är motsvarande siffra 10 %. Den studieförberedande gruppen angav däremot till 30 % att de läste ikapp på eget bevåg. Siffran för yrkesförberedande var här istället 14 %. Den studieförberedande gruppen anger således att de har i läxa att läsa ikapp, på lärarens anmodan eller på eget bevåg, i 40 % av fallen. Motsvarande siffra för den yrkesförberedande gruppen är 34 %. Skillnaden ligger alltså inte i själva "läsa ikapp"-momentet utan huruvida det görs självmant av eleven eller om läraren först får säga till.

Detta kan tänkas hänga ihop med det faktum att bara 44 % av den yrkesförberedande gruppen anger att de ibland gör läxor på eget bevåg. För den studieförberedande gruppen är siffran istället 73 %. Deltagarna har generellt svarat i högre utsträckning (fler ikryssade alternativ i genomsnitt per deltagare) på vilka typer av läxor de får av läraren än på vilka typer av läxor de gör självmant. Detta tyder på att läxor utdelade av lärare är vanligare än att elever självmant studerar utanför skoltid. Speciellt tydligt syns detta i gruppen yrkesförberedande program där svarsfrekvensen på frågan om de läxor elever gör på eget bevåg är 0,96 ifyllda svarsalternativ per deltagare medan den på

frågan om läxor utdelade av lärare är hela 1,78 ifyllda svar per deltagare. Hos de studieförberedande programmen uppgår svarsfrekvensen till 1,36 ifyllda svarsalternativ per deltagare på läxor gjorda på eget bevåg och till 1,95 ifyllda svarsalternativ per deltagare gällande läxor utdelade av lärare.

Den vanligaste typen av läxor utan lärarens anmodan verkar även det vara "uppgifter", något 33 % av det totala materialet svarat. Några elever läser på inför lektionerna (totalt: 16%, yrke: 21 % och studie: 13 %) och några repeterar efter lektionen (totalt: 17 %, yrke: 16 % och studie: 18 %).

Trots att relativt många deltagare, speciellt i gruppen yrkesförberedande program, svarat nej på frågan om de ibland gör läxor på eget bevåg har många nej-svarare ändå angett vilket typ av läxor de brukar göra. Detta kan tänkas bero på läxor som begrepp och huruvida man anser att läxor även innefattar läsning på eget bevåg.

Tabell 1. Läxtyper.

	Studie	Yrke	Totalt
<i><u>Olika läxtyper anmodade av lärare</u></i>			
Uppgifter	39%	30%	34%
Annat	19%	13%	16%
Repetera	11%	20%	16%
Läsa på inför lektionen	21%	18%	19%
Läsa ikapp	10%	20%	15%
<i><u>Gör läxor på eget bevåg</u></i>	73%	44%	58%
<i><u>Läxtyper gjorda på eget initiativ</u></i>			
Läsa ikapp	30%	14%	23%
Uppgifter	27%	42%	33%
Läsa på inför lektionen	13%	21%	16%
Repetera	18%	16%	17%

4.2 Läsläsningssvanor

Den typ av läxor deltagarna angav var vanligast var "uppgifter". I detta avsnitt behandlas även "skrivuppgifter" och "läsläxor" för att se om deltagarna tog sig an olika typer av uppgifter på olika sätt.

Alternativet "när det passar tidsmässigt" på frågan om när elever helst gör läxor av typerna läsläxor, uppgifter och skrivuppgifter är det vanligaste svaret oavsett typ av läxa. För läsläxor anger 49 % detta alternativ, för uppgifter 47 % och för skrivuppgifter 48 %. Skillnaden mellan grupperna är i det närmaste obefintlig gällande detta alternativ. Det näst mest frekvent använda svarsalternativet är "i sista minuten" vilket anges i 34 % av fallen för läsläxor, 33 % av fallen för uppgifter och 26 % av fallen för skrivuppgifter. Även här är skillnaderna mellan grupperna minimala. Några elever (13 % för läsläxor, 17 % för uppgifter, och 20 % för skrivuppgifter) anger att de helst gör läxan så fort de fått den. Resterande svar var "annat" men utan angivet vad detta "annat" innebar.

För läsläxor angav deltagare i den studieförberedande gruppen att de, för att minnas bättre, gärna läste texten flera gånger (30 %), antecknade (32 %) och diskuterade innehållet med någon annan (16 %). Svaren för den yrkesförberedande gruppen var att 33 % läste flera gånger, 33 % läste igenom texten snabbt och 21 % antecknade. Till denna typ av läxa användes ett flertal hjälpmedel (i enkäten kallat "material"). Det vanligaste hjälpmedlet var böcker (studie: 29 %, yrke: 24 %). Papper och penna kom därefter (studie: 26 %, yrke: 26 %) tätt följt av dator (studie: 21 %, yrke: 26 %) och internet (studie 22 %, yrke: 22 %). Den relativt höga siffran gällande dator som hjälpmedel tyder på att deltagarna i vissa fall föredrar att läsa på dator framför att läsa ur fysiska böcker.

När det gäller läxkategorin uppgifter anger de allra flesta att de brukar göra uppgifterna en enda gång: hela 80 % av yrkesförberedande gruppen och 53 % av studieförberedande gruppen (totalt 66 %). Endast 13 % av deltagarna i den studieförberedande gruppen och 4 % av den yrkesförberedande gruppen anger att de gör uppgifterna flera gånger. På frågan *varför* deltagarna gör uppgifter anger 37 % av det totala materialet att de främst gör det för att kunna lämna in till läraren. Tjugofem % anger att de gör uppgifter för att komma ikapp vilket kan tyda på att uppgifter bara utförs för att lämna in till läraren alternativt för att "hänga med" i undervisningen och därför bara "behöver" utföras en gång.

En stor del av deltagarna (studie: 34 %, yrke: 55 %) anger att de "skriver från början till slut" när de arbetar med skrivuppgifter som läxa. Vissa elever kombinerar denna skrivstrategi med tankekartor (studie: 9 %, yrke: 13 %), listor om vad uppgiften ska innehålla (studie: 17 %, yrke: 13 %) och diskussioner med andra (studie: 11 %, yrke: 5 %). Gruppen studieinriktade program anger till 23 % att de skriver om texten flera gånger medan siffran hos yrkesförberedande program är 13 %. Antalet i genomsnitt angivna svarsalternativ per deltagare är 1,5 för studieförberedande program och 1,2 för yrkesförberedande program vilket visar att deltagare i gruppen studieförberedande program i högre utsträckning kombinerar olika metoder. Dator är det hjälpmedel som är mest frekvent angivet för skrivuppgifter: 38 % av deltagarna i den studieförberedande gruppen och 32 % av deltagarna i den yrkesförberedande gruppen anger dator som ett hjälpmedel. Internet används också det frekvent (studie: 30 %, yrke: 25%), papper och penna uppges användas till 17 % av studieinriktade program

och 28 % av yrkesinriktade program och böcker av 14 % (studie) respektive 10 % (yrke). Även här anger deltagare i gruppen studieförberedande program i genomsnitt fler svarsalternativ (2,5 per deltagare) än deltagare i yrkesförberedande program (1,7 per deltagare) vilket återigen tyder på en högre grad av kombinerade hjälpmedel.

Tabell 2. Läxläsningssvanor

	Studie	Yrke	Totalt
<i>Hur?</i>			
<u><i>Läsläxor</i></u>			
Läser flera gånger	30%	33%	31%
Läser igenom snabbt	19%	33%	26%
Antecknar	32%	21%	27%
Diskuterar innehållet	16%	11%	14%
Annat	3%	2%	2%
<u><i>Uppgifter</i></u>			
Gör uppgifterna flera gånger	13%	4%	9%
Gör uppgifterna en gång	53%	80%	66%
Antecknar tankegångar	19%	6%	13%
Diskuterar	13%	8%	11%
Annat	2%	2%	2%
<u><i>Skrivuppgifter</i></u>			
Använder tankekartor	9%	13%	11%
Skriver listor med innehållet	17%	13%	15%
Bearbetar texten genom att skriva			
om den flera gånger	23%	13%	18%
Skriver från början till slut	34%	55%	44%
Diskuterar innehållet	11%	5%	8%
Annat	6%	1%	4%

4.2.1 Läsläsningsstrategier

Deltagarna i gruppen studieförberedande program hade generellt sett en högre svarsfrekvens på frågor om var och hur de helst gjorde läxor och vilket material de använde än deltagare i gruppen yrkesförberedande program. I den studieförberedande gruppen svarade samtliga deltagare på de öppna frågorna om läsläsningsstrategier medan vissa deltagare i den yrkesförberedande gruppen valde att avstå från att svara eller svarade "vet ej" på frågan. Deltagarna i den studieförberedande gruppen svarade dessutom utförligare och angav fler exempel än deltagarna i den yrkesförberedande gruppen. Deltagarna i den studieförberedande gruppen hade dessutom oftare skilda svar på de olika läxtyperna än den yrkesförberedande gruppen. Detta kan tyda på att elever på yrkesförberedande program har en bristande läsläsningsstrategi medan de studieförberedande programmets deltagare har en mer välutvecklad dito.

Det starkt framträdande svaret på var elever helst gjorde sina läxor var *hemma*, oavsett typ av läxor och oavsett grupp. Läsläxor utfördes helst i tystnad och i ensamhet. En bekväm plats, gärna en säng eller soffa, angavs av den studieförberedande gruppen och båda grupperna angav att de gärna höll till på det egna rummet. Uppgifter utfördes gärna vid ett skrivbord eller bord enligt deltagare i båda grupperna men även skolan verkar för denna typ av uppgifter fungera som en alternativ plats. Trots att uppgifter var den kategori av läxor deltagarna angav som vanligast förekommande är det här det största svarsbortfallet är för gruppen med yrkesförberedande program. Detta kan tyda på att en del av eleverna i denna grupp saknar strategi för just denna typ av uppgift.

På frågan om var skrivuppgifter helst utfördes var bortfallet bland deltagare i gruppen yrkesförberedande också stort. Enbart ett fåtal anger med egna ord att de använder sig av datorer vid denna typ av uppgift. Ett fåtal i gruppen yrkesförberedande program anger också att de helst sitter vid ett bord eller skrivbord, något som är ett vanligt svar från deltagare i gruppen studieförberedande program. Även dessa faktorer kan tyda på att elever på de yrkesförberedande programmen saknar strategi för sin läsläsning.

4.3 Inställning till läxor

Skillnaden mellan angivna antal läxor i genomsnitt per vecka är stor mellan grupperna. Tolv % av deltagarna i gruppen med teoretiska program anger att de inte lägger ner någon tid alls i veckan på läxor. Motsvarande siffra för den yrkesförberedande gruppen är 33 %, vilket också är den dominerande svarsangivelsen i gruppen. Två läxor per vecka är det näst vanligaste svaret i den yrkesförberedande gruppen med 31 %. Den vanligaste läxkvantiteten för studieförberedande program verkar vara 2 läxor i veckan (29 %) följt av 3 läxor i veckan (22 %). Fem läxor i veckan anges som svar av 12 % (studie) respektive 4 % (yrke).

Deltagarna i gruppen för yrkesförberedande program anger i 36 % av fallen att de inte lägger ner någon tid alls på läxor. För den studieförberedande gruppen är siffran 17 %. Hela 49 % av deltagarna i den studieförberedande gruppen anger att de lägger ner mer än 5 timmar i veckan på läxor och ett flertal elever anger så höga tal som 20 timmar per vecka i läsläsningstid. I den yrkesförberedande gruppen lägger 4 % av deltagarna ner mer än 5 timmar i veckan.

Genomsnittstiden för läxläsning i grupperna skiljer sig åt. Gruppen med studieförberedande program anger totalt att de läser läxor i genomsnitt 5,8 timmar i veckan medan gruppen med yrkesförberedande program lägger ner i genomsnitt 1,2 timmar i veckan på läxläsning. Detta i kombination med det faktum att 73 % av deltagarna i den studieförberedande gruppen och 44 % av deltagarna i den yrkesförberedande gruppen anger att de läser läxor utan att läraren sagt till tyder på en viss skillnad mellan grupperna gällande inställningen till läxläsning. En alternativ tolkning är att deltagarna definierar begreppet "läxor" olika och att vissa elever, därmed inte sagt i någon särskild grupp, tänker på läxor som något läraren delar ut medan andra ser det som alla former av arbete utanför lektionstid. Elever som läser läxor på eget bevåg lägger kanske av naturliga skäl ner mer tid på läxläsning eftersom läxtillfällena då blir fler.

Deltagarna anger i båda grupperna att de i första hand gör läxor för att komma ikapp eller för att lämna in till läraren. Deltagarna i gruppen med studieförberedande program anger i genomsnitt fler svarsalternativ (1,4 per deltagare) än deltagarna i gruppen med yrkesförberedande program (1,2 per deltagare). Denna relativt lilla skillnad blir dock större om man tittar närmare på svarsalternativen. Hela 16 % av deltagarna i gruppen med yrkesförberedande program anger skälet "för att jag måste" som följdsvaret på alternativet "Annat. Vad?". Detta svar kan tyda på att en del av eleverna i gruppen har en negativ inställning till läxläsning och ser den som ett tvång. Denna typ av svar uteblir från gruppen med studieförberedande program och de har istället angett svar av typen "för att jag ska lära mig" som förklaring till "annat".

4.3.1 Självsikt

Deltagarna i gruppen för studieförberedande program anger att de gör fler läxor per vecka, att de lägger ner mer tid på läxor per vecka, gör läxor på eget bevåg i högre utsträckning och anger fler svarsalternativ i genomsnitt på *varför* de gör läxor än gruppen för yrkesförberedande program. Dessa elever anger också att det skolan skulle kunna ordna för att förenkla deras läxläsning vore frivillig läxläsning på schemat där en lärare fanns till hands för hjälp och stöd. Båda grupperna efterlyser lugnare studiemiljö och bättre planering lärare emellan. En del av eleverna, främst i den studieförberedande gruppen, anser att det är elevens eget ansvar att få en fungerande läxläsningsstrategi och anger därför förslag på hur de själva skulle kunna förbättra sitt läxläsande. Drygt hälften av eleverna i den studieförberedande gruppen och några få i den yrkesförberedande gruppen anger att de själva skulle behöva bli mer disciplinerade gällande läxläsning. En annan till synes viktig och ofta nämnd faktor för eget förbättrande av läxläsningen i gruppen för studieförberedande program är att disponera tiden på ett mer effektivt sätt. Denna faktor nämns även av några deltagare i gruppen för yrkesförberedande program. Det dominerande svaret för yrkesförberedande gruppen är annars "vet ej" alternativt inget svar. Detta kan tyda på att vissa elever i gruppen saknar insikt om sin egen roll och hur han eller hon kan påverka sin situation.

Deltagarna anger i genomsnitt 1,7 svarsalternativ per deltagare på hur de själva upplever att de lär sig bäst vilket tyder på att många elever föredrar att kombinera olika metoder. Resultatet visar att fördelningen mellan alternativen "Genom att se/läsa något", "Genom att höra/lyssna på något" och "Genom att

göra något (även anteckna, prova själv etc)” är jämn. Inget av alternativen sticker ut genom att vara vanligare förekommande.

4.4 Kontrollfokus

Då de faktorer som styrs av någon annan, yttre kontrollfokus, och som man alltså inte själv kan påverka är dominerande, exempelvis att någon annan stör, är det faktorernas förskyllan om det går dåligt och faktorernas förtjänst om det går bra. När istället inre kontrollfokus dominerar, till exempel hur man själv disponerar sin tid, tar personen ifråga på sig ansvaret både för sina lyckanden och misslyckanden.

Deltagarna i de båda grupperna uppfattade att det fanns faktorer som försvårade deras läxläsning. Att bli störd av någon eller något utifrån (studie: 15 %, yrke: 14%), tidsbrist (studie: 21 %, yrke: 17 %) och brist på ork (studie: 34 %, yrke: 28 %) är faktorer som kan tyda på att man har ett yttre kontrollfokus. Svaret ”brist på vilja” (studie: 20 %, yrke: 27 %) tyder istället på inre kontrollfokus. Några deltagare har på alternativet ”annat” angett skäl som stress, ångest och dåligt självförtroende som försvårande faktorer. Dessa tyder också på, rent av ett extra starkt, inre kontrollfokus.

Som tidigare nämnts anger 73 % (studie) respektive 44 % (yrke) att de ibland gör läxor utan att läraren sagt till. Detta tyder på ett inre kontrollfokus där deltagarna själva ser det som sitt ansvar att ta tag i skolarbetet vid behov. En elev på ett studieförberedande program uttrycker: ”Nästan alla läxor är på eget bevåg. Man får ta ansvar för sina studier själv.”

Tjugosju % av deltagarna i den studieförberedande gruppen och 16 % av deltagarna i den yrkesförberedande gruppen anger i genomsnitt (med avseende på de tre olika läxtyperna) att de letar reda på information själva om de fastnar på en uppgift och behöver hjälp. Detta tyder på att de självständigt söker information och lösningar, ett tecken på inre kontrollfokus.

4.4.1 Ansvar

För att utröna huruvida deltagarna tyckte att skolarbetet var deras eget ansvar eller skolans ansvar fick de svara på frågor om vad skolan kunde göra för att underlätta deras läxläsning och vad de själva kunde göra för att förbättra eller förenkla dito. Nästan hälften av deltagarna i den yrkesförberedandegruppen angav att de inte visste alternativt avstod från att svara på frågan. Detta kan tyda på olika saker. Antingen att de faktiskt inte kommer på något som skolan skulle kunna förbättra eftersom det redan fungerar bra eller att de faktiskt inte funderat över frågan och vilken hjälp, vilka resurser och vilket stöd som finns respektive saknas. Deltagare i den studieförberedande gruppen anger också ett exempel som kan tolkas på olika sätt. ”Frivillig läxläsning på schemat” var deras förslag. Detta kan tyda på att deltagarna inte tycker att skolan i dagsläget ger ett tillräckligt stöd alternativt att de själva vill ha en plats att ta ansvar för att gå till och få läxläsningen avklarad. Deltagare i gruppen med studieförberedande program ansåg också i flera fall att lärare skulle bli bättre på att planera sinsemellan så att provtillfällen inte klumpades ihop alltför nära varandra tidsmässigt. Detta tyder på ett yttre kontrollfokus, att det är skolans ansvar/fel/förtjänst om det går bra eller dåligt för eleven snarare än elevens

egen förskyllan/förtjänst.

Ungefär hälften av hälften av svaren från den studieförberedande gruppen innebar att de själva tyckte att de borde ha bättre disciplin gällande läsläsningen. Detsamma gällde disponerandet av tid. Dessa båda faktorer tyder på ett inre kontrollfokus, alltså att deltagarna tycker att det är deras eget ansvar att få läsläsningen att fungera. Drygt en tredjedel av deltagarna i den yrkesförberedande gruppen angav svaret "vet ej" eller avstod från att svara på frågan. Detta tyder på ett yttre kontrollfokus. En elev som tycker att det är någon annans ansvar hur det går för henne eller honom vet heller inte vad han eller hon kan göra för att förbättra sin situation. Detta tillstånd kan leda till uppgivenhet, brist på kontroll och på sikt stress. Ett i överkant starkt inre kontrollfokus kan även det, vid situationer individen inte kan hantera, leda till stress.

5 Diskussion

5.1 Metoddiskussion

Begreppet "läxor" har varit mer problematiskt än undersökningsledaren först antog. Begreppet har enligt Hellsten (1997) så många som 7 olika innebörder och vad deltagarna i studien förknippar med begreppet är inte klarlagt. För att undvika detta, och öka den interna validiteten, borde undersökningsledaren ha definierat begreppet för deltagarna i enkäten (Stukát, 2005). Detta gäller såväl Hellstens 7 innebörder som att undersökningsledarens tanke med läxor snarast var synonymt med hemarbete oavsett vem, lärare eller eleven själv, som initierade uppgiften. Av resultaten att döma verkar många deltagare tolka läxor som något som läraren delar ut eftersom de första svaret att de inte gör några läxor allt men på senare frågor exemplifierat tillvägagångssätt, talat om vilka läxtyper som är vanligast förekommande och varför de gör läxor. Begreppsvårigheterna kan tänkas påverka resultaten och detta har undersökningsledaren tagit hänsyn till i sin tolkning av dessa. De tolkningar undersökningsledaren gjort kring svaren på dessa frågor anges i två varianter beroende på de olika tolkningar deltagarna kan tänkas ha gjort av själva *frågorna* på grund av den uteblivna definitionen av läxbegreppet.

De frågor där deltagarna kunnat ange fler än ett svarsalternativ har alternativen angetts utan inbördes ordning. Undersökningsledaren har tolkat detta som att svar som angetts till högre frekvens är viktigare eller mer sanna för deltagarna. Denna tolkning kan tänkas vara felaktig i vissa fall och deltagarna kan egentligen ha skattat något av de alternativ de angett betydligt högre än andra.

I övrigt bör studien kunna ha en relativt god reliabilitet. Deltagarna har blivit informerade om att deras svar var konfidentiella och inte skulle kunna kopplas till deras person. Frågorna var inte etiskt känsliga och även om vissa deltagare nog kan känna att de vet vad de "borde" svara angående läxläsning bör den stränga konfidentialiteten minska risken för svar som inte var ärliga.

Undersökningsledaren var känd hos gruppen med yrkesförberedande program och okänd för merparten av deltagarna i gruppen med studieförberedande program. Huruvida detta kan ha påverkat deltagarna är oklart. Tolkningen har genomgående varit så objektiv som undersökningsledaren kunnat få den och förförståelsen har under arbetet med tolkningen av datan enbart använts som ett verktyg för att se mönster i resultatet.

Studien är, som de flesta kvalitativa undersökningar, utförd främst för att se mönster och få fram faktorer som deltagarna anger som betydelsefulla. Den bör därför ses som en förstudie för kommande undersökningar som då kan fokusera på de faktorer deltagarna angett som

viktiga. Möjligheten till generaliseringar är begränsad och bör endast göras i form av faktorer och inte baserat på frekvenser. Faktorerna bör dessutom ses ur ett situationsperspektiv. Det faktum att studien utfördes med hjälp av en enkät och därför nådde ut till relativt många deltagare ($n=86$) bidrar dock till att jämförelser mellan grupper kunnat göras (Denscombe, 2009).

5.2 Resultatdiskussion

Hellsten (1997) anger tätare familjerelationer som en av de faktorer läxor kan bidra till. Elever som själva söker information hellre än ber om hjälp får troligtvis inte ut den effekten av läxläsningen. Enligt Lgy11 (Skolverket, 2011) är en del av skolans uppdrag att förbereda elever för ett livslångt lärande och även Hellsten (1997) beskriver en av läxans innebörder som en förberedelse inför prov eller, som i det här fallet, vuxenlivet. Det självständiga sätt att arbeta och söka information som beskrivs ovan kan ses som en förberedelse inför vuxenlivet. Elever kan få hjälp på lektionstid men väljer att lösa saker på egen hand vid hemarbete. Detta kan liknas vid vardagslivet ute i samhället. Det finns ofta hjälp att få vid vissa tidpunkter och på vissa platser men informationen måste sökas upp av individen själv. I många fall måste problemen även lösas rent praktiskt av individen själv med hjälp av den vägledning och information han eller hon kunnat söka sig till. Linde (2011) anger dock att elever i hennes undersökning angett att det ibland är svårt att göra läxor utan hjälp och stöd ifrån lärare.

Läxor används också för att komma ikapp med skolarbetet vilket även Linde (2011) anger som ett vanligt svar i hennes undersökning. Detta i enlighet med det Hellsten (1997) kallar tidsstruktur. Elever verkar göra denna typ av läxor av olika anledningar men med samma mål. Det gemensamma syftet med att göra läxan är att ta igen det eleven missat eller ligger efter i men det initieras ibland av läraren och ibland av eleven själv. Detta kan tänkas ha med personligheten att göra och hur ansvarskännande individen själv är. Det kan också tänkas bero på hur eleverna definierar begreppet läxa. Om elever räknar ”att läsa ikapp” som en *läxa* eller om de definierar det som något annat (eller kanske inte alls?) kan påverka hur de resonerar kring frågan. Elever som anger att de inte spenderar någon tid alls på läxor men som ändå anger vilken typ av läxor de brukar göra är en del av ovanstående problematik. Definitionsfrågan spökar återigen.

Keith (1992) pekar på att läxor, i viss mån, bidrar till större kunskaper hos elever. Huruvida detta synliggörs för elever är tveksamt. Linde (2011) anger att elever svarat att de får en bättre förståelse för ämnet genom läxläsning. Deltagarna i min undersökning anger dock inte detta skäl vilket kan tyda på att det är olika på olika skolor hur lärarna väljer att presentera och motivera de läxor de ger. Synliggörande av metodens och

tillvägagångssätts utfall bör kunna fungera som motivatorer för elever. Motivation är också en avgörande del för resultatet. Om dessa faktorer; synliggörande av utfallet som bidrar till ökad motivation och som i sin tur bidrar till förbättrade metoder, påvisades för elever i skolan i högre utsträckning skulle möjligtvis resultatet påverkas positivt.

Deltagarna i denna undersökning angav i liknande utsträckning, ungefär en tredjedel av deltagarna på varje svarsalternativ (och några få ”annat”), de olika lärstilarna som gick ut på att se/läsa (visuellt), höra (auditivt) och göra (taktilt/kinestetiskt). Detta kan jämföras med det Prashnig (1996) kommit fram till gällande frekvenser av lärstilar. Enligt Prashnigs undersökning anger 25 % av deltagarna visuella preferenser och 20 % av deltagarna auditiva preferenser. Över hälften av deltagarna anger att de helst *gör* något. Huruvida detta tyder på bristande insikt om de egna lärstilarna eller om det kan handla om en utveckling av lärstilarna kan diskuteras. I Prashnigs undersökning deltog barn på grundskolan medan det i denna undersökning var gymnasiestuderande ungdomar som besvarade enkäten. Yngre barn har ofta mindre förmåga att ta till sig abstrakta saker och därför kan ”görandet”, det konkreta, tänkas vara en faktor som underlättar inläring för yngre elever. Vidare kan denna förmåga till att uppfatta abstraktioner ha ökat hos elever på gymnasienivå som därför kan tillgodogöra sig visuell och auditiv information på ett mer effektivt sätt. Elever som är medvetna om sin lärstil och hur de bäst tar till sig kunskap är mer framgångsrika än elever utan strategier för sitt kunskapsinhämtande (Hong och Milgram, 1998, 2001). Denna slutsats stärker idén om att synliggöra hur elevernas strategier fungerar. I Lindes (2011) undersökning framkommer att elever gärna läser hemma där de kan göra på sitt eget sätt vilket kan jämföras med att de utövar sin föredragna lärstil. Det är dock inte bara elevernas som har strategier för läsläsning. Även lärare kontrollerar i viss mån genom givandet av läxor hur mycket tid eleverna lägger på läxor och kan med sin attityd även påverka elevernas attityd till läsläsning (Cooper et al, 1998). Denna maktfaktor är viktig att lärare har med i beräkningen eftersom för mycket läxor enligt författarna kan minska lågmotiverade elevers motivation till läsläsning ytterligare.

Elever skulle också kunna öka sin motivation om de presenterades för de fördelar som finns med läsläsning, både på kort och lång sikt, i form av ökade kunskaper, övning på att själv ta ansvar för sitt lärande och som en förberedelse för vuxenlivet. Undersökningsledarens personliga erfarenhet och subjektiva syn på saken är att lärare ofta fastnar i kursplaner och mål. Elever bör kunna få större motivation om de får utökade möjligheter att se saker ur ett vidare perspektiv. Världen är större än skolan. Trots detta talar lärare enligt undersökningsledarens erfarenhet oftare om vad som ingår i kursen än vad eleverna kan ha för nytta av kunskaperna i sitt fortsatta liv som samhällsmedborgare. Enligt Linde (2011) anger dock vissa deltagare, främst på yrkesförberedande program, att de ser språkkunskaper som viktiga på lång sikt, då i kommande studier och arbete. Detta kan tyda på att lärare på olika skolor och inom olika program i olika stor utsträckning poängterar vikten av kunskaper för livet efter skolan.

Elever med en tydlig strategi för sin läsläsning lyckas bäst enligt Hong och Milgram (1998, 2001). Vissa elever har en till synes klar strategi och

gör olika typer av läxor på olika sätt. Läsläxor görs till exempel med fördel på ett bekvämt ställe såsom soffan eller sängen i tysthet medan uppgifter, till exempel matematikuppgifter, helst görs vid ett bord där det finns någon att diskutera med. Andra elever anger att de gör på samma sätt oavsett vilken typ av läxa de tar sig an. Vissa svarar inte alls. Detta tyder på olika tydliga strategier hos elever. Elever som anger många exempel och alltså tydligare redogör för vilka faktorer de finner viktiga för läxläsning av olika typer bör, enligt Hong och Milgram (1998, 2001), lyckas bra med sin läxläsning. Detta kan dock inte klargöras utan att jämföra läxläsningsstrategier med skolresultat och betyg.

Enligt Einarsson (2009) består attityder av tre delar; den kognitiva, den evaluativa och den konativa. Föreställningen om läxor, värderingen av läxor och handlingsberedskapen inför läxor behöver enligt Einarsson (2009) dock inte alltid mynna ut i den handling handlingsberedskapen tyder på. En till synes negativ inställning till läxor med en uppfattning om att läxor är onödiga och att man kan strunta i dem kan till exempel leda till att eleven ändå gör läxor "för att den måste". Handlingen stämmer således inte överens med handlingsberedskapen utan är i detta fall mer positiv.

Elevers inställning till läxor verkar variera på flera plan. De lägger ner olika mycket tid, tar olika mycket eget ansvar och gör det av olika anledningar. Vad variationen i tidsåtgång beror på kan diskuteras. Elever arbetar enligt Stensmo (2008) olika fort och behöver således olika mycket tid för att klara av en uppgift. Med den tolkningen som grund skulle alltså elever som lägger ner lite tid på läxor vara mest effektiva. Huruvida detta är sant kan bara resultatet på skolarbetet, som vi här inte har tillgång till, svara på. Undersökningsledaren misstänker dock att de flesta elever som inte lägger ner någon, eller i alla fall lite, tid på skolarbetet har en slags "låt-gå"-attityd och avstår från läxläsningen av andra skäl än att deras resultat redan är extremt bra. I vissa fall kan dock undersökningsledarens slutsats vara felaktig då eleverna kanske hunnit med allt skolarbete under lektionstid och alltså inte behöver nyttja det. Hellsten (1997) kallar tidsstruktur i form av läxläsning.

Benägenheten att göra läxor på eget bevåg varierar hos elever. I denna undersökning syns en tydlig skillnad mellan grupperna. Deltagarnas bakgrund framkommer inte i undersökningen men det är inte ovanligt att barn går i sina föräldrars fotspår och att föräldrar med högre utbildning också får barn som genomgår en högre utbildning. Elever som läser studieförberedande program kan således tänkas ha högutbildade föräldrar i högre utsträckning än elever på yrkesförberedande program. Utbildningsgrad bidrar i hög grad till vilken socioekonomisk klass en familj tillhör och studietraditioner förs ofta vidare inom familjer. En elev med högutbildade föräldrar och en studietradition hemifrån kan tänkas ha en annan inställning till studier och läxläsning än en elev med lågutbildade föräldrar och bristande studietraditioner hemifrån. Einarsson (2009) anger att attityder ofta utvecklas i tidig ålder, redan under den primära socialisationen påverkad av den närmaste kretsen: familjen. Det sociala ursprunget påverkar enligt Österlind (2001) inställningen till skolarbete. Inställningen påverkar i sin tur resultatet. En ond eller god cirkel sluts lätt.

Den egna insikten om varför studierna går som de går är enligt Hong och Milgram (1998, 2001) viktig. Elever som saknar insikt om den egna

rollen gällande skolarbete och läsläsning antas särför lyckas sämre än elever med god insikt om den egna rollen och det egna ansvaret. De elever som själva vet vad de kan förbättra har således en större chans att ändra sitt beteende och därför förbättra sina resultat.

Kontrollfokus, locus of control, beskriver Kowalski och Westen (2009) som det sätt individen själv tror att han eller hon kan påverka sitt eget öde och utfallet av de händelser som sker i ens liv. Elever med bristande ork och som ofta blir störda av yttre faktorer såsom andra människor, sociala media, ljud och så vidare har en yttre kontrollfokus. De förklarar det faktum att de inte kan koncentrera sig med faktorer utanför sin egen kontroll och förskyllan. Elever av den typen gör helst bara det de blir tillsagda och förlitar sig på att få den information de behöver ifrån andra. Elever med yttre kontrollfokus kommer gärna med förslag på hur *andra* kan ändra sig, exempelvis hur skolan skulle kunna förbättra och förenkla deras läsläsning men ser inte någon anledning att själva ändra på sitt sätt att arbeta. Detta förhållningssätt är ofta kopplat till vad Kowalski och Westen (2009) kallar en optimistisk attributionsstil (explanatory style). Individer med denna inställning ser omständigheter som förklaringar till det som går fel vilket kan leda till sinnesro. Det faktum att individer med yttre kontrollfokus kan uppleva att de inte har kontroll över sina liv kan leda till stress. Att inte kunna påverka det som händer en är stressande och frustrerande.

Elever som snarast blir störda eller avbrutna i sitt arbete på grund av sin egen brist på vilja har istället ett inre kontrollfokus. De ser problemet som liggande hos dem själva och som något bara de själva kan ta itu med och lösa. Dessa elever tar eget ansvar för sina läxor, de söker själva efter kunskap och de ser sin egen roll som central för hur de lyckas med det de företar sig. Elever med inre kontrollfokus kommer med förslag på hur de själva kan effektivisera och förbättra sin läsläsning men ser inte att yttre omständigheter skulle kunna hjälpa dem på traven. Detta fokus, på den enskilda individens ansvar för utfall av händelser, är ofta kopplat till en pessimistisk attributionsstil (Kowalski och Westen, 2009). Den pessimistiska attributionsstilen förklarar negativa händelser genom att individen skyller på sin egen oförmåga. Detta kan leda till ångest, stress och dåligt självförtroende eftersom individen tar på sig ett för stort ansvar och inte ser yttre omständigheters roll i det som händer. Ett för starkt inre kontrollfokus kan således vara negativt för individen. Den pessimistiska attributionsstilen kan leda till sämre resultat och sämre psykisk hälsa i form av till exempel depressioner enligt Kowalski och Westen (2009). Ett inre kontrollfokus i "lagom" dos gör dock att individen känner att det är idé att försöka påverka sitt öde. En individ med yttre kontrollfokus ger möjligtvis upp lättare eftersom han eller hon ändå inte kan påverka det som händer. Det optimala och sunda borde således kunna vara ett inre kontrollfokus med en optimistisk attributionsstil.

5.3 Framtida forskning

Vidare forskning skulle vara intressant för att utreda vissa frågor. En studie där elever svarar på liknande frågor som i denna enkät och där undersökningsledaren har tillgång till elevernas betyg för att se samband mellan attityden till läxor, läxläsningsstrategierna och resultaten av studierna kunde vara intressant. Detta kan dock vara problematiskt eftersom elevernas konfidentialitet då försvinner, åtminstone i första ledet när undersökningsledaren gör sin tolkning. En undersökning om kopplingen mellan elevers upplevda stress och inställning till läxor skulle också kunna vara intressant. I denna studie valde undersökningsledaren att inte fokusera på variabeln kön på grund av sin egen förförståelse och eventuella färgning av resultatet. En vidare undersökning där man tar hänsyn till variabeln kön och jämför män och kvinnor för att se likheter och olikheter vore därför av intresse. Undersökningsledaren har vid sina eftersökningar upplevt att forskning om faktorer som kan störa eleverna vid läxläsning är knapphändig. Störningsmoment omnämns ofta men exemplifieras och definieras sällan och kan därför vara intressant att studera vidare. Detsamma gäller forskning kring den hjälp elever, föräldrar och lärare upplever att elever får hemma vid läxläsning. Hellsten (1997) omnämner tätare familjerelationer som en faktor läxor kan bidra till. Men vad händer om föräldrar eller vårdnadshavare av någon anledning *inte* kan hjälpa eleven med läxorna? Hur påverkar en sådan situation familjerelationen? Hur påverkar konflikter gällande läxor den övriga familjen? Dessa frågor kan också vara intressanta för vidare forskning.

Referenser

- Arbman, H. & Lerner, T. (2015). *Läxor – himmel eller helvete?* Hämtat den 11 maj 2015, från <http://www.dn.se/insidan/laxor-himmel-eller-helvete/>
- Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. & Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 70-83.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. (2009). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hallsson, Y. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hellsten, J-O. (1997). Läxor är inget att orda om: Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (3), 205-220.
- Hong, E. & Milgram, R.M. (1999). Preferred and Actual Homework Style: A Cross-Cultural Examination. *Educational Research*, 41, 251-265.
- Hong, E. & Milgram, R.M. (1998, 2001). *Homework Motivation and Preference Questionnaire*. University of Nevada, College of Education, Las Vegas och Tel Aviv University, School of Education, Israel.
- Hong, E., Milgram, R.M. & Rowell, L.L. (2004). Homework Motivation and Preference: A Learner-Centered Homework Approach. *Theory into practice*, 43 (3), 197-204.
- Keith, T.Z. (1992). Testing Models of School Learning: Effects of Quality of Instructions, Motivation, Academic Coursework, and Homework of Academic Achievement. *School Psychology Quarterly*, 7 (3), 207-226.
- Linde, E. (2011). "På fritiden har vi liv". *En studie om gymnasieelevers tankar och attityder om läxans funktion och nytta i kärnämnen*. Linnéuniversitetet.
- Prashnig, B. (1996). *Våra arbetsstilar*. Jönköping: Brain Books AB.
- Kowalski, R. & Westen, D. (2009). *Psychology 5E*. USA: John Wiley & Sons.
- 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.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan- teoretiska traditioner. I U.P.
- Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, (Red.), *Lärande, skola, bildning- Grundbok för lärare* (s. 139-197). Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från www.skolverket.se den 22 april 2015.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från www.codex.vr.se/texts/hsfr.pdf den 26 januari 2015.

Österlind, E. (2001). *Elevers förhållningssätt till läxor, en uppföljningsstudie*. Falun/Borlänge: Högskolan i Dalarna.

Bilaga 1

En undersökning om läsläsning

Jag heter Isabel och jag studerar sista året på lärarprogrammet vid Mälardalens högskola. Jag gör för närvarande en undersökning om gymnasiestuderande ungdomars läsläsningssvanor. Detta vill jag undersöka genom att dela ut följande enkät och det ska mynna ut i ett examensarbete inom ämnesområdet pedagogik.

Enkäten består delvis av frågor med svarsalternativ och du kan fylla i det eller de alternativ du tycker stämmer för dig. Du får gärna kommentera frågorna med egna ord och kan då med fördel göra detta på baksidan av respektive blad. Vissa frågor besvaras med dina egna ord.

Din medverkan i undersökningen är helt frivillig och du kan avbryta deltagandet närhelst du vill. Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt. Resultatet av undersökningen kommer att publiceras på Diva-portal som är en portal utformad främst för högskolestudenters uppsatser.

Du får gärna, om så önskas, ta del av den slutgiltiga rapporten av denna studie. Om du önskar göra det, eller om du har några andra frågor kan du kontakta mig via mail.

Väl mött!

Isabel Hellman-Svanberg

isabelhs@live.se

Handledare: Bengt Nilsson

bengt.nilsson@mdh.se

Bilaga 2

Kvinna Man

Årskurs _____

Program _____

1. Ungefär hur många läxor gör du i genomsnitt per vecka? _____

2. Ungefär hur mycket tid lägger du ner på läxor per vecka? _____

3. Vilka olika typer av läxor brukar du få av läraren? Fyll i det/de alternativ som stämmer.

- Läsa på **inför** lektioner
- Repetera det som gjorts på lektionen
- Läsa ikapp
- Göra uppgifter
- Annat.

Vad? _____

4. Händer det att du gör hemarbete utan att läraren sagt till? _____

Om ja: Hur ofta? _____

Vilken typ av läxor rör det sig oftast om? Läsa på **inför** lektionen

Repetera det som gjorts på lektionen

Läsa ikapp

Göra uppgifter

Annat. Vad? _____

Olika typer av läxor kan behöva utföras på olika sätt. Därför kommer följande frågor att delas upp i tre läskategorier: Läsläxor (till exempel att läsa på inför lektioner eller prov), uppgifter (exempelvis matematiktal och liknande) och skrivuppgifter (längre texter såsom gymnasiearbete eller uppsatser).

5. **Var** gör du helst läxor? Beskriv miljön så ingående som möjligt, exempelvis ”Hemma, sitter i soffan, TV:n på, sällskap av syskon, boken i knäet, dricker the” eller ”Biblioteket, ensam, bord, tystnad”.

a. Läsläxor _____

b. Uppgifter _____

c. Skrivuppgifter _____

6. **När** gör du helst läxor? Kryssa i **ett** alternativ.

a. Läsläxor Så fort du fått läxan
 I sista minuten
 När det passar tidsmässigt
 Annat. Vad? _____

b. Uppgifter Så fort du fått läxan
 I sista minuten
 När det passar tidsmässigt
 Annat. Vad? _____

c. Skrivuppgifter Så fort du fått läxan
 I sista minuten
 När det passar tidsmässigt
 Annat. Vad? _____

7. Varför gör du läxor? Kryssa i de alternativ som stämmer för dig.

- a. Läsläxor
- Läser på inför lektioner för att vara förberedd
 - Repeterar efter lektioner
 - Läser på både före och efter lektionen för att vara förberedd och repetera
 - För att komma ikapp
 - För att förbereda inför provsituationer
 - Annat. Vad? _____

- b. Uppgifter
- Gör uppgifter inför lektioner för att vara förberedd
 - Gör uppgifter efter lektioner för att repetera
 - Gör uppgifter både före och efter lektionen för att vara förberedd och repetera
 - För att komma ikapp
 - För att lämna in till läraren
 - Annat. Vad? _____

- c. Skrivuppgifter
- För egen fördjupning i ämnet
 - För att lämna in till läraren
 - Annat. Vad? _____

8. Hur gör du helst läxor? Fyll i de alternativ som stämmer in bäst.

- a. Läsläxor
- Läser flera gånger
 - Läser igenom snabbt
 - Antecknar intressant/viktig/minnesvärd information
 - Diskuterar innehållet. Med vem? _____
 - Annat. Vad? _____

- b. Uppgifter
- Gör uppgifterna flera gånger
 - Gör uppgifterna en gång
 - Antecknar tankegångar kring hur du går tillväga
 - Diskuterar uppgifter och lösningar. Med vem? _____
 - Annat. Vad? _____

- c. Skrivuppgifter Använder tankekartor för att få en helhetsbild av hur uppgiften ska se ut
 Skriver listor med vad uppgiften ska innehålla
 Bearbetar texten genom att skriva om flera gånger
 Skriver från början till slut
 Diskuterar innehållet. Med vem? _____
 Annat. Vad? _____
- 9.** Vad använder du för "material" när du gör läxor? Kryssa i de alternativ som stämmer in.
- a. Läsläxor Papper och penna
 Böcker
 Dator
 Internet
 Annat. Vad? _____
- b. Uppgifter Papper och penna
 Böcker
 Dator
 Internet
 Annat. Vad? _____
- c. Skrivuppgifter Papper och penna
 Böcker
 Dator
 Internet
 Annat. Vad? _____
- 10.** Vilka faktorer upplever du försvårar din läsläsning? Kryssa i de alternativ som stämmer in.
- Blir ofta störd/avbruten. Av vem?(Syskon, föräldrar etc) _____
 Tidsbrist
 Brist på ork
 Brist på vilja
 Teknikstrul (t ex internet)
 Brist på material (tillgång till böcker etc)
 Annat. Vad? _____

11. Om du behöver hjälp med läxorna, vem vänder du dig till då?

- a. Läsläxor
- Lärare
 - Kompis
 - Syskon
 - Förälder
 - Ingen
 - Letar reda på information själv. Hur? (T ex internet, böcker etc) _____
 - Annat. Vad/vem? _____

- b. Uppgifter
- Lärare
 - Kompis
 - Syskon
 - Förälder
 - Ingen
 - Letar reda på information själv. Hur? (internet, böcker etc) _____
 - Annat. Vad/vem? _____

- c. Skrivuppgifter
- Lärare
 - Kompis
 - Syskon
 - Förälder
 - Ingen
 - Letar reda på information själv. Hur? (internet, böcker etc) _____
 - Annat. Vad/vem? _____

12. Hur upplever du själv att du lär dig bäst? Kryssa i de alternativ som stämmer in bäst.

- Genom att se/läsa något
- Genom att höra/lyssna på något
- Genom att göra något (även anteckna, prova själv etc)
- Annat. Vad? _____

13. Hur skulle **skolan** kunna underlätta läxläsningen just för dig i form av skolmiljö, planering eller andra faktorer du kommer på?

14. Hur skulle **du** kunna förbättra/förenkla ditt eget läxläsande?

Stort tack för din medverkan!