

Efterarbete är minst lika viktigt som förarbete

Lärares återkoppling på läs- och skrivläxor

Correction work is at least as important as preparatory work

Teachers' feedback on reading and writing homework

Michelle Brask och Linnéa Törnblom

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Svenska

Examensarbete i lärarutbildningen

Avancerad nivå

15 hp

Handledare: Eva Sundgren

Examinator: Birgitta Norberg Brorsson

Termin: HT 18 År: 2018



Akademin för utbildning,

kultur och kommunikation

EXAMENSARBETE

Kurs kod: SVA019 15 HP

Termin: Hösttermin 2018

SAMMANDRAG

Michelle Brask och Linnéa Törnblom

Efterarbete är minst lika viktigt som förarbete
Lärares återkoppling på läs- och skrivläxor

Correction work is at least as important as preparatory work

Årtal: 2018

Antal sidor: 37

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar med återkoppling på läs- och skrivläxor. Hur tas läxor in i undervisningen och hur används de för elevernas utveckling? Undersökningen har gjorts utifrån en kvalitativ metod där lärare både har blivit observerade och intervjuade. Resultatet av undersökningen redovisas under kategoriseringarna: *läs- och skrivläxornas syfte, utmaningar med läxor och muntlig och skriftlig återkoppling*. I diskussionen dras paralleller till tidigare forskning och slutsatsen är att majoriteten av de fem informanterna arbetar med någon form av summativ eller formativ återkoppling, skriftlig eller muntlig. Samtliga lärare förespråkar att det är av stor vikt att de både förarbetar och efterarbetar läxorna för att de ska uppfylla syftet att utveckla elevernas kunskaper. Vidare använder många av lärarna läxorna också för att tiden i undervisningen inte räcker till. Samtliga lärare möter utmaningar i arbetet med läxorna. Den största utmaningen är hemmets olikheter som de strävar mot att minska genom att först ha en noggrann genomgång av innehållet i läxan. Två av lärarna försöker möta problematiken genom att ytterligare involvera hemmen.

Nyckelord: bedömning, formativ bedömning, gynnande, lärare, läsinläring, läxor, motiverande, Skolverket, skrivinläring, summativ bedömning, svenskämnet, återkoppling.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
1.2 Uppsatsens disposition	2
2 Bakgrund och tidigare forskning	3
2.1 Begreppsdefinitioner	3
2.2 Skolverket	3
2.3 Tidigare forskning	4
2.3.1 Återkoppling	5
<i>Summativ återkoppling</i>	7
<i>Formativ återkoppling</i>	7
2.3.5 Läsförståelse	8
2.3.6 Läs- och skrivinläring	10
3 Metod och material	13
3.1 Metod	13
3.2 Urval	14
3.3 Genomförande	14
3.4 Bearbetning av data och analysmetod	16
3.5 Validitet och reliabilitet	17
3.6 Etiska överväganden	18
4 Resultat och analys	19
4.1 Läs- och skrivläxornas syfte	19
4.2 Utmaningar med läxor	22
4.3 Muntlig och skriftlig återkoppling	24
5 Diskussion	28
5.1 Resultatdiskussion	28
5.1.1 Vilket syfte har läs- och skrivläxor för fem lärare i grundskolan F-3?	28
5.1.2 Vilka utmaningar i läs- och skrivläxor upplever fem lärare i grundskolan F-3 och hur hanterar de utmaningarna?	30
5.1.3 Hur arbetar fem lärare i grundskolan F-3 med återkoppling på läs- och skrivläxor?	32
5.2 Metoddiskussion	34
6 Avslutning	36
6.1 Studiens värde och betydelse	37
6.2 Framåtblickar	37
Bilaga 1 - Intervjufrågor	40
Bilaga 2 - Observationsschema	41
Bilaga 3 - Missivbrev	42

1 Inledning

Att elever i grundskolan får med sig läxor hem är inget nytt fenomen. Det har länge diskuterats huruvida läxorna har ett syfte som gynnar elevernas lärande och om de överhuvudtaget bör existera i skolans värld. Varken i skollagen eller i Läroplanen för grundskolan finns det något som styrker eller talar emot att läxor bör användas i skolan. Skolverket (2014:20) föreskriver däremot att det är upp till varje skola att avgöra om de vill arbeta med läxor eller inte men att förberedelserna och efterarbetet med läxorna är centrala för att läxorna ska fylla något syfte.

Det finns flera olika sätt att arbeta med läxor och det förekommer att många lärare ger läxor som en förberedelse för eller som en del av ett arbetsområde, men också för att kontrollera att eleverna har lärt sig det som arbetats med i skolan. Det finns alltså flera tillvägagångssätt att ge läxor på och läxorna kan ges med olika syften. Lärarna kanske arbetar noggrant med förberedelserna inför läxor, men vad är egentligen syftet med läxorna och hur följs de upp? Många lärare sätter idag endast en signatur eller rättar elevernas läxor men verkar inte ge någon återkoppling på elevernas insats eller gör något formativt av dem. Samtidigt anser Skolverket (2014:21) att lärare bör fundera på syftet innan de ger läxor och att de bör ge läxor på olika sätt som de kan följa upp, exempelvis genom helklassdiskussioner då dessa visat goda resultat för elevernas kunskapsutveckling. Enligt kunskapskraven i årskurs 3 ska eleverna kunna återge och kommentera delar av läst innehåll för att på ett enkelt sätt visa grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2018:263). Genom att arbeta med återkoppling på elevernas läsläxor synliggörs elevernas lärande och deras självkänsla stärks.

Vi har upplevt att återkoppling på läxor inte får den plats i klassrummet som den borde, utan det händer att läxor ges utan syfte och återkoppling för eleverna. Som vi ovan påpekat sker det i de flesta fall bara en snabb rättning av läxor utan någon återkoppling till eleverna. Därför behandlar den här uppsatsen verksamma lärares arbete med återkoppling på läs- och skrivläxor.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den föreliggande studien är att fördjupa kunskapen om hur lärare arbetar med återkoppling på läs- och skrivläxor, varför de ger eleverna läs- och skrivläxor samt vilka utmaningar lärarna möter i arbetet med läxorna.

Frågeställningar:

1. Vilket syfte har läs- och skrivläxor för fem lärare i grundskolans årskurser 1–3
2. Hur arbetar fem lärare i grundskolans årskurser 1–3 med återkoppling på läs- och skrivläxor?
3. Vilka utmaningar med läs- och skrivläxor upplever fem lärare i grundskolans årskurser 1–3?
4. Hur hanterar de fem lärarna de utmaningar de möter i grundskolans årskurser 1–3 i arbetet med läs- och skrivläxor?

1.2 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av sex kapitel. I det andra kapitlet redovisas den bakomliggande forskningen för studien, Skolverkets förhållningssätt gentemot läxor presenteras samt definitioner i studien tydliggörs. Därefter presenteras studiens tillvägagångssätt, metoder och etiska överväganden. I studiens fjärde kapitel presenteras resultatet och analysen i form av kategoriseringar och studiens forskningsfrågor besvaras. I det femte kapitlet förs en diskussion av studiens resultat och metod. Avslutningsvis i det sjätte kapitlet presenteras en sammanfattning av studiens resultat tillsammans med slutsatserna i relation till forskningsfrågorna samt framtida forskning.

2 Bakgrund och tidigare forskning

I detta kapitel tydliggöra studiens definitioner av begrepp. Skolverkets undersökning lyfts fram i samband med hur skollagen och läroplanen förhåller sig till läxanvändning. Därefter presenteras tidigare forskning, bland annat om olika varianter av återkoppling i form av summativ och formativ återkoppling, hur elever kan utveckla sin läsförståelse samt om läs- och skrivinlärning.

2.1 Begreppsdefinitioner

Nationalencyklopedin (2018) definierar begreppet läxa som “en avgränsad skoluppgift för hemarbete särskilt om ett visst textstycke ska läras in”. Jan-Olof Hellsten (1997:206) definierar läxor som alla uppgifter som eleverna får med sig hem. Hellsten nämner att hemuppgifterna ska vara kopplade till det eleverna arbetat med i skolan och därmed inte innehålla någon ny information.

Vi har i studien valt att använda begreppet *läxor* som en övergripande term för läs- och skrivläxor.

Vår definition av begreppet *återkoppling* innefattar att den lärande tar emot information om sina prestationer, och i studien används begreppet för att beskriva hur lärare överför information till eleverna kring deras prestationer och vad de behöver göra för att utvecklas (jfr Brandt 2018).

2.2 Skolverket

Enligt Skolverket (2014:20–21) ska en planering för läxor ske om lärare väljer att ge läxor, och planeringen kan innebära att läraren tänker ut *vilken läxa*, varför just *den läxan* och hur det går att *synliggöra innehållet och kunskaperna*. Sker inte detta kan innehållet av läxan bli fattigt, och om syftet inte uttrycks eller någon återkoppling ges kan det skapa meningslöshet och ifrågasättande hos eleverna. Skolverket (2014:23) argumenterar för att det är mer effektivt med mer muntlig formativ bedömning av läxor än summativ, alltså att läraren tillsammans med eleverna går igenom läxorna och diskuterar i helklass för att det ger mer än enbart en kommentar i ett skrivhäfte. Å andra sidan skriver Skolverket (s.13) även att läxors existens beror på att skolans undervisningstimmar inte räcker till. Detta kan tolkas på följande sätt: att läxor kan förlänga undervisningstimmar och vara som ett komplement men att det

då behövs skapas en grundförståelse för läs- och/eller skrivläxan innan de ges och det bör även finnas en planerad återkoppling med formativ bedömning efteråt.

Som nämnt ovan finns det inga klara direktiv från varken Läroplanen för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet eller skollagen angående läxors existens och syftet de har i skolan. Ingentenda varken förespråkar att läxor bör användas i skolan eller argumenterar emot användningen av läxor, vilket gör att det är upp till varje skola att själva avgöra huruvida de väljer att ha läxor eller inte.

2.3 Tidigare forskning

John Hattie (2012:27) beskriver sin tidigare undersökning som publicerades 2009. Hattie undersökte den påverkan som läxor kan ha på elever i skolan med inriktning på grundskolan upp till gymnasiet. För att få relevant information om läxans påverkan gjordes jämförelser mellan där elever *har* fått läxor respektive där elever *inte har* fått läxor under en längre period och information om lektionsupplägg och dokument.

Hattie (2012:27) beskriver att hans forskning grundar sig i Cooper, Robinson och Patalls (2006) analys samt undersökning om läxor. Deras resultat var att läxor i grundskolan inte gav effekt på elevernas utveckling men att de i högre årskurser kunde stödja deras utveckling. Hattie utvecklade sin forskning med att undersöka specifika läxor och hur läxor presenteras med fokus på elevers lärande (*visible learning*). Resultatet av hans forskning var att läxor i grundskolan inte ger effekt och att en förändring med ett nytt tankesätt bör ske på skolorna. Å andra sidan anser han att läxor kan finnas kvar men kanske i en annan form och med ett annat tillvägagångssätt.

Sandra Carlsson Pavic (2017) har gjort en studie om *Läsläxor – hjälpande eller stjälpande*, och syftet var att undersöka huruvida läsläxor kan påverka elevers motivation och utveckling inom sin läsning. Carlsson Pavic undersökte hur introduktion och återkoppling av läxor sker, hur elever ser på läxor samt hur samarbetet ser ut mellan skolan och hemmet. För att samla in relevant data använde hon sig av en kvalitativ metod, genom intervjuer och observationer av både elever och lärare. Studien gjordes i två klasser i årskurs 2 och på olika skolor för att öka bredden på undersökningen. På det sättet minskades också risken att möta liknande arbetssätt.

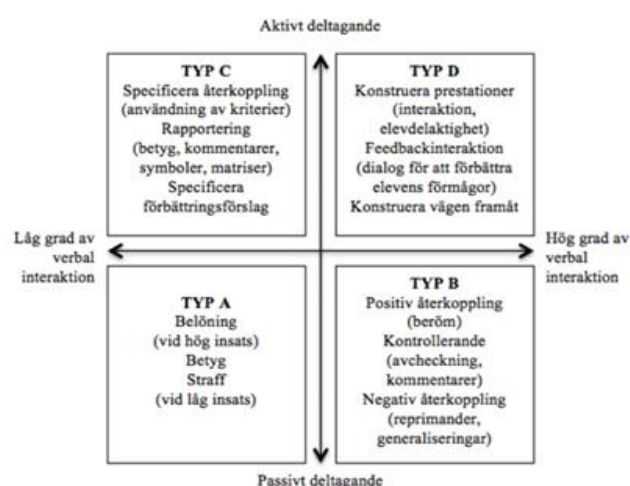
Resultatet av undersökningen var att eleverna såg läsläxan som både positiv och negativ och att *om* läxan kändes enklare var det roligare att göra läxan. Carlsson Pavic (2017:28) beskriver att om det sker en välplanerad introduktion till och återkoppling på

läsläxan skapas det större motivation och förståelse för uppgiften. Dock visade studien att läsläxan inte håller måttet utifrån ett likvärdighetsperspektiv; det kan vara stor skillnad mellan elevernas hem som gör att motivationen till läxan sviktar. Avslutningsvis beskriver Carlsson Pavic (2017:35) att för att läsläxan ska öka elevernas motivation bör det ske för- och efterarbete med läxan samt ett bättre samarbete med hemmet med god kommunikation. Däremot beskriver Margareta Sandström (2002:167) att det kan vara problematiskt att involvera hemmen, eftersom det är oklart hur mycket av skolans ansvar för elevernas läsutveckling som kan läggas på hemmen. Skolan har det största ansvaret för att eleverna ska lära sig läsa och skapa ett gott läsflyt. Sandström hävdar att hemmen inte bör ges för stort ansvar utan att det mer bör ses som att läsningen i hemmen sker utöver läsningen i skolan.

2.3.1 Återkoppling

Forskning om återkoppling är relevant för studiens syfte då studien behandlar återkoppling och hur den sker på läs- och skrivläxor. Nedan beskrivs återkoppling i allmänhet följt av summativ och formativ återkoppling då det är dessa två återkopplingsformer som vanligtvis används i skolan. De olika återkopplingsformerna behandlas före läs- och skrivinläring då studien främst grundar sig i hur lärare arbetar med återkoppling på elevernas läs- och skrivläxor.

Modellen i *figur 1* är skapad av Gamlem och Smith (2013) som gjort en studie om återkoppling i skolan, och för att få fram elevperspektiv om de olika återkopplingsformerna spelade elevernas åsikter en viktig roll i undersökningen.



Figur 1. Typologier för återkoppling (Gamlem & Smith, 2013, s. 162. Översatt av Skolverket 2016:3)

Gamlem och Smith (2013) kom fram till att typ A och B är mest förekommande och att återkopplingen blir passiv från elevens perspektiv; dock angav eleverna att typ B kunde gynna motivationen och relationen till läraren för att där gavs det beröm och kommentarer men att denna typ inte är tillräckligt utvecklande för eleverna. Typ C kan också anses som god för elevernas mottagande då det sker ett mer aktivt deltagande, men enligt eleverna i studien upplevdes processen för sig för att eleverna skulle få någon nytta av återkopplingen. Däremot ansågs typ D som den mest uppskattade återkopplingsformen av eleverna, men ändå är det den som används minst. Vid användning av typ D sker mer interaktion mellan elev och lärare men även mellan elev och elev, vilket enligt studien ger givande diskussioner samt ökar medvetenheten hos eleverna (Gamlem och Smith 2013:162–164).

Skolverket (2011:20–21) refererar till John Hattie och Helen Timperleys forskning (2007:90) som visar hur en framåtsyftande återkoppling kan ske på fyra olika nivåer: uppgifts-, personlig, metakognitiv och processnivå. Återkoppling på uppgiftsnivå syftar till den återkoppling som ges på en specifik uppgift och hur eleverna kan utveckla uppgiften i sig genom att rätta fel eller färdigställa uppgiften med ytterligare information. Hattie och Timperley (2007:91) framhåller att denna variant av återkoppling är den som lärare främst använder sig av i praktiken. Återkoppling på personlig nivå syftar till den återkoppling som endast berömmar eleven som person utan att vara konstruktivt utvecklande eller ha en specifik grund. Denna variant av återkoppling sker enligt Hattie och Timperley (2007:96) oftast i form av “bra jobbat” och har inte visat sig bidra till ett utvecklande av elevernas lärande. Återkoppling på metakognitiv nivå syftar till den återkoppling som ges i syfte att elevens tilltro till sin egen förmåga stärks och en lust till att utvecklas skapas. Sådan återkoppling kan ges i form av att läraren ställer frågor som uppmanar eleven att agera självständigt och ha självkontroll (s. 93–94). Återkoppling på processnivå syftar till den återkoppling som är sammankopplad med elevernas färdighetskunskaper såsom att finna strategier för att utföra en uppgift och förståelse av olika sammanhang samt begrepp. Återkopplingen på denna nivå riktar sig mot de förmågor som eleverna behöver utveckla och hur de kan göra för att utveckla dem. (s. 93).

Summativ återkoppling

Exempel på bedömningar med ett rent summativt syfte är slutbetyg, körkortsprov, högskoleprov och mönstring. Dessa är inte utformade för att ge sådan typ av information som individen kan använda för att utveckla olika förmågor eller kunskaper vidare, utan för att kunna ligga till grund för viktiga beslut om t.ex. antagning, anställning, urval, placering eller om man ska få lov att köra bil.

Helena Korp (2011:43)

Summativ bedömning som återkoppling syftar till att endast ta reda på vad eleverna kan som en lägesbeskrivning i förhållande till lärandemålen (Jönsson 2013:15). För att överhuvudtaget återkoppling ska kunna ske behöver läraren samla in information om elevernas kunskaper och det är inte hur den samlas in som avgör återkopplingen utan det är användningen av informationen som avgör. I summativ bedömning används informationen om elevernas kunskaper enbart som ett provresultat eller betyg. Som summativ återkoppling används fraser likt "jättebra" som endast bekräftar elevernas insats men ofta är irrelevant i förhållande till uppgiften och inte leder dem framåt (Hattie och Timperley 2007:90).

Formativ återkoppling

Den information du får genom att bedöma elevernas prestationer bör användas för att hjälpa eleverna utvecklas vidare mot skolans långsiktiga mål! Men det är bara du som lärare som har hela ansvaret för bedömning. Genom att engagera eleverna i bedömningsprocessen kan deras lärande bli mer effektivt och lustfyllt!

Anders Jönsson (2013:13)

Det är ett välkänt faktum att återkoppling har en central del i lärarnas undervisning som kan påverka elevernas framgång i kunskapsutvecklingen. Det beskrivs ofta hur viktigt det är med återkoppling i undervisningen, men vad är egentligen återkoppling och varför är det så betydelsefullt? Jönsson (2013:13) framhåller att formativ återkoppling är en central del i bedömning för lärande då det skapar möjligheter för eleverna att utvecklas mot målen. Även Hattie och Timperley (2007:1–2) argumenterar för att rätt återkoppling är en av de mest betydelsefulla och effektiva metoderna för att leda eleverna vidare i deras kunskapsutveckling. De framhåller att det framförallt finns tre planeringsfrågor att förhålla sig

till för att återkopplingen ska bli effektiv och givande för eleverna: *vad* är målen, *var* är jag i förhållande till målet och *hur* ska jag gå vidare (Hattie & Timperley 2007:86). Om läraren inte använder sig av dessa planeringsfrågor, framhåller Jönsson (2013:88–89), kan det bidra till negativa konsekvenser i form av att eleverna inte tar till sig av och använder återkopplingen konstruktivt. Däremot är det viktigt att ha i åtanke att eleverna måste engageras i sitt eget lärande och ta ett visst eget ansvar för sin utveckling för att återkopplingen ska bidra till vidareutveckling.

Jönsson (2013:100) lyfter Nyqvists (2003) forskning om två återkopplingsstrategier som ger olika effekt på elevernas lärande. Den första strategin är att endast ge eleverna feedback på varför deras svar var felaktigt, medan läraren i den andra strategin ger eleven ytterligare strategier eller aktiviteter för att utveckla sina kunskaper. Vilken av de två återkopplingsstrategierna som är mest effektiv är enligt Nyqvist svårt att säga, men båda kan ge goda resultat när de används rätt. Dylan Wiliam & Siobhán Leahy (2016:19) skriver att summativ och formativ återkoppling kan ske på alla bedömningar. För att en god formativ bedömning ska bli möjlig hävdar Wiliam & Leahy (2016:24) att läraren måste förhålla sig till fem nyckelstrategier. Den första strategin handlar om att läraren behöver ha klara mål och framgångskriterier som delas och görs förståeliga för eleverna. Den andra strategin handlar om att läraren behöver ha en klar bild över var eleverna befinner sig i relation till de uppsatta målen. Den tredje strategin handlar om att läraren måste vara medveten om vilka steg eleven behöver ta för att komma vidare i sin kunskapsutveckling och förmedla det genom feedback till eleven. Den fjärde strategin handlar om kamratbedömningens roll inom formativ bedömning genom att eleverna agerar som stöd för varandra i ett framåtsyftande lärande. Vid arbete med kamratbedömning är det viktigt att eleverna vet vad de ska bedöma hos varandra och att de framför återkopplingen på ett sätt som främjar lärandet och inte sårar mottagaren. Den femte och sista strategin handlar om att det slutgiltiga målet med bedömningarna är att eleverna ska lära sig bli självständiga i sitt eget lärande.

2.3.5 Läsförståelse

Monica Reichenberg (2014:5) belyser att den största utmaningen vad gäller elever och läsning inte är att endast få eleverna att lära sig läsa genom att knäcka läskoden, utan ännu viktigare är det att eleverna lär sig förstå vad det är de läser. Därför är det av stor vikt att lärare inom arbetet med läsning fokuserar på att inte bara skapa läsflyt hos eleverna och att de

ska lära sig avkoda ord, utan de behöver även utveckla en förståelse för det lästa, alltså läsförståelse.

Det är enligt Karin Jönsson (2016:92) en viktig aspekt att läraren låter eleverna arbeta med innehållet i texterna och att eleverna inte endast läser utan att det sker någon vidare reflektion kring det. Det är ett välkänt faktum att elever i grundskolan ska utveckla en analytisk förmåga att kunna tolka de texter de möter (Läroplan 2018:258). För att eleverna ska få förmågan att förstå en text djupare behöver eleverna få arbeta på olika sätt med texter. Jönsson (2016:98) presenterar en modell gjord av Luke och Freebody som beskriver viktiga områden för elevernas läsförståelseutveckling. *Se figur 2.*



Figur 2. Fyrfältsmodell (anpassad och översatt av oss efter Luke & Freebody 1999)

Modellen ger en tydlig förklaring av hur betydelsefullt det är för elevers kognitiva utveckling inom läsförståelse att de får arbeta med texter på olika sätt. Jönsson (2016:99–101) beskriver modellens teorier. Först och främst måste eleverna knäcka läskoden och det sker genom att läraren utmanar eleverna och ger dem möjligheten att förstå sambandet mellan ljud och bokstav. Dock ska man inte tro att det räcker för det handlar om så mycket mer än så. För att eleverna ska få en grundlig förmåga i sin läskodning behöver de få förståelsen för textens användningsområde och hur texten kan forma sig i olika sammanhang. Den tar även upp andra begrepp såsom textskapande och med det menas att eleverna ska få uttrycka sig på olika sätt genom talande texter, skriftspråk eller visuella medel. De lyfter begreppet textbruk och därigenom ska eleverna få delta i olika textsammanhang och lära sig att förstå textens egenskaper beroende på mottagare. Även textanalys beskrivs och det betyder att eleverna kan använda stödet och kunskaperna från alla de andra nämnda områdena. Genom det kan eleverna skapa sig en god förmåga att kritiskt förhålla sig till en text och utveckla läsförståelsen.

Lars Brink (2016:122) framhåller betydelsen av att använda sig av olika arbetssätt vid bearbetning av texter för att främja en god läsförståelse. Eftersom eleverna inte bara ska kunna förstå vad en text handlar om utan också ska kunna se texten ur olika perspektiv så kan olika strategier behövas som stöd. Annemarie Palincsar och Ann Brown (1984:120) gjorde en studie som handlade om kognitiva aktiviteter inom läsförståelse och därigenom kom de fram till fyra grundstrategier som kan användas i undervisningen. Strategierna visar att det går att läsa en text ur olika perspektiv och det är för att det ska bli tydligt för eleverna. Dessa strategier är: kunna *sammanfatta texten*, *att eleverna kan ställa frågor om texten*, *att reda ut oklarheter* och *att ställa hypoteser*. Dessa grundstrategier har idag fått ett visuellt utseende och är utformade som karaktärer för att det ska vara ännu tydligare för eleverna (En läsande klass), nämligen en cowboy som sammanfattar en text med hjälp av sitt lass, en reporter som ställer frågor i texten, en detektiv som reder ut oklarheter i texter och finner ord eller svar och sist en spågumma som ställer hypoteser. Detta visuella stöd finns för att läraren uttryckligen ska kunna säga att "idag när vi läser texten ska vi vara spågumman".

Russell Gersten m.fl. (2001) har gjort en utvärderande studie om vad olika forskningsstudier säger om att lära ut läsförståelsestrategier till elever med inlärnings svårigheter. Utvärderingen sammanfattar vilka vanliga svårigheter som eleverna möter på när de arbetar med läsförståelse såsom: saknar tillräckligt ordförråd och bakgrund, men främst är oftast orsaken till dessa svårigheter att eleverna saknar effektiva strategier för läsförståelse. Efter att ha sammanfattat samtliga studier om ämnet kommer forskarna fram till att det som i slutändan verkar vara det optimala för eleverna i arbetet med att utveckla läsförståelsen. Det är att eleverna ges möjlighet att delta i flexibla diskussioner kring texten kombinerat med att läraren ger eleverna tydliga instruktioner i användandet av läsförståelsestrategier (s. 35).

2.3.6 Läs- och skrivinläring

Läsinläring och skrivinläring presenteras först separat följt av en beskrivning av hur beroende de två typerna av inläring inläringarna är av varandra för att utveckla elevernas läsande och skrivande.

Att lära sig läsa är ett spännande område för många barn redan innan de börjar skolan där många barn börjat låtsasläsa innan skolans start. Det gör att lusten till att lära sig läsa är stark i tidig ålder samtidigt som det är lärarens betydelsefulla roll att skapa undervisning i syfte att bibehålla den lusten hos eleverna; det gäller att inte bara stödja eleverna in i sin

läsning utan också att skapa nya lärandemiljöer och motivation. Detta styrker Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin (2014:19–20) som lyfter hur viktigt det är att läraren kan fånga upp elevernas läsintresse tidigt för att sedan fortsätta utveckla och stimulera elevernas läsning. Den största byggstenen i läsinlärningen är att eleverna får möjlighet till att öva och återigen öva. Lundberg och Herrlin betonar att om eleverna ska bli goda läsare kräver det en stor tidsåtgång av övning och i mötet med en stor mängd olika texter. Inger Fridolfsson (2015:68) beskriver att omgivningen och lärandemiljön omkring eleverna bör vara positiv och kunskapsrik. I klassrummet ska varje elev känna sig trygg och varje individs utveckling ska upplevas betydelsefull. Enligt Fridolfsson är beröm och återkoppling på elevernas kunskaper en viktig aspekt i läsinlärningen för att eleverna ska få en större medvetenhet i sin egna utveckling och på så sätt känna större motivation i sitt lärande. Samtidigt måste läraren ha en god insikt i elevernas utveckling på sådant sätt att de kan upptäcka brister och effektivt individualisera utefter elevens förutsättning (Fridolfsson 2015:71). ”Även om tilltron till barnets egna kapacitet ska vara hög är det värt att uppmärksamma att initiativet till att lära sig läsa inte kan överlämnas åt barnet självt” (Fridolfsson 2015:70).

Skriftspråket är en viktig färdighet som många människor kanske tar för givet speciellt nu i en digitaliserad värld där teknik också kan stava och rätta stavfel. Lundberg (2008:7–8) argumenterar mot påståendet och hävdar att skriftspråket inte bara handlar om att skriva rätt utan innebär något djupare än så. Det är en form av kommunikation och ett verktyg för att kunna formulera sig samt att det ger förmågan att få ner tankar och idéer på ett blad. Vidare beskriver Lundberg (2008:36) “att skriva är att göra tänkande synligt” som syftar till att den kognitiva processen också har en betydelsefull del i skrivinlärningen. Lundberg (2008:40) framhåller att motivation och sociala faktorer har stor påverkan på elevernas utveckling och lusten till att lära sig skriva. Han menar att eleverna måste förstå syftet med skrivinlärning och att det är lärarens uppgift att skapa givande uppgifter med fokus på elevernas eget intresse. Att låta eleverna få skriva om deras egna upplevelser eller egna uppfattning ökar lusten mer än om eleverna får en uppgift som inte ger något i utbyte. Lundberg (2008:50) poängterar innebörden av motivation och intresse och pekar på hur självklart det är att om en elev mot alla omständigheter har noll intresse av att lära sig skriva i skolan inte heller har den motivationen utanför skolan.

För att kunna skriva krävs det lite mer av eleverna än för att endast kunna läsa. För att eleverna ska klara av att skriva behöver de samtidigt lära sig läsa för att själva veta vad de skriver. Att eleverna genom sitt skrivande även utvecklar sitt läsande är något som Steve Graham och Michael Hebert (2010:6) belyser. Graham och Hebert skriver i sin rapport

att det är tydligt bevisat att elevernas läsutveckling gynnas om de tillåts att skriva om texten de läst och svara skriftligt på frågor om texten; på så sätt utvecklas inte bara elevernas läsflyt utan även deras läsförståelse. Bevisen Graham och Hebert (2011:13) lägger fram är att i 93 procent av fallen där elever fått skriva om det lästa materialet har det visat sig vara positivt utvecklande för elevernas läskunskaper. Läsförståelsen utvecklas när eleverna får skriva om texten i form av att den ger eleverna de verktyg som behövs för att kunna förstå en text.

Då andra länder har ett annorlunda skolsystem jämfört med Sverige är det svårt att hitta relevant forskning som behandlar just denna studies syfte. Vi har därför inte tagit med all forskning som finns gällande läs- eller skrivläxor över lag då vi vill fokusera på återkopplingen och syftet.

3 Metod och material

I detta kapitel presenteras studiens metod. Därefter beskrivs urval, genomförande, bearbetning av data och analysmetod, validitet och reliabilitet samt etiska överväganden.

3.1 Metod

Studien syftar till att undersöka lärares arbete med återkoppling på elevernas läs- och skrivläxor. Studien grundar sig i kvalitativa metoder för att få reda på respondenternas personliga uppfattningar och deras agerande i form av semistrukturerade intervjuer samt strukturerade observationer. Intervjuerna dokumenterades i form av ljudupptagning vilket gör det möjligt att i efterhand transkribera och analysera materialet.

De semistrukturerade intervjuerna grundar sig i ett antal förutbestämda frågor som inte behöver ställas i en specifik ordning och ger intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor (Bryman 2018:260). Intervjufrågorna är utformade på ett sådant sätt att de inte är ledande samtidigt som olika varianter på liknande frågor gör det möjligt att få fram reliabla svar. Intervjufrågorna finns i *bilaga 1*.

Strukturerade icke-deltagande observationer utfördes på respondenterna i samband med intervjuerna. Strukturerade icke-deltagande observationer betyder att vi som observatörer inte deltog i aktiviteten utan satt tysta längst bak i klassrummet och observerade. Under observationerna utgick vi från ett fastställt observationsschema som gjorde det möjligt att strukturera upp vad som är relevant för studien (Bryman 2018:340). Observationsschemat finns i *bilaga 2*. Under observationerna var det läraren som var i fokus för oss observatörer eftersom det är lärarens arbete och återkoppling som studien berör. Det som observerades var hur lärarna introducerar en ny läs- och skrivläxa samt hur de arbetar med dessa läxor i klassrummet. I studien benämns lärarna som L1, L2, L3, L4 och L5.

Studien kunde ha kombinerats med kvantitativa metoder som en enkätundersökning till ett stort antal lärare, men det skulle ha tagit för mycket tid. Vi övervägde att även involvera hemmen i form av enkätundersökningar, men efter diskussioner om vad som ger oss ett resultat som är relevant för studien och representativt inom tidsramen valde vi att använda oss av kvalitativa metoder i form av intervjuer och observationer.

3.2 Urval

I den föreliggande studien begränsades valet av respondenter till att de deltagande lärarna behövde vara verksamma och behöriga lärare i svenskämnet för årskurserna F–3. Vi utgick från ett målinriktat urval i form av att respondenterna som valdes var relevanta för studiens syfte att fokusera på fem lärares arbete med återkoppling på elevernas läs- och skrivläxor. Respondenternas valdes utifrån ett bekvämlighetsurval då vi sedan tidigare haft kontakt med samtliga lärare. De deltagande respondenterna är lärare från tre olika skolor i mellersta Sverige för att få ett bredare svar på hur lärare från olika skolor arbetar med återkoppling. Vi valde att avgränsa undersökningen till tre olika skolor och med de lärare som hade möjligheten att vara med vilket blev fem verksamma lärare från tre olika skolor. L1 från en skola, L2, L3 och L4 från samma skola och L5 från en annan skola.

L1 - Har arbetat som lärare sedan 1995.

L2 - Har arbetat som lärare sedan 2006 och tidigare arbetat som förskollärare sedan 1977.

L3 - Har arbetat som lärare sedan 2011.

L4 - Har arbetat som lärare sedan 2007 och tidigare arbetat på fritids och som förskollärare sedan 1991.

L5 - Har arbetat som lärare sedan 2005 och har tidigare utbildning till förskollärare 1982.

3.3 Genomförande

Observationerna gjordes hos fyra av fem lärare på grund av att en lärare uppgav direkt att hen inte återkopplar på lektionstid men ställer upp på en intervju för att förklara hur hen gör. Två av de fyra observationer som gjordes var bara på förarbetet med läs- och skrivläxor och inte en återkoppling på läxorna som de andra två observationerna handlade om. Anledningen till att vi valde att ha med respondenter som antingen bara kunde visa på förarbetet i observationen, både och eller endast ställa upp på en intervju var att vi ville få en inblick i att lärare arbetar på olika sätt och att det blir ett resultat i sig att olika lärare arbetar och prioriterar olika. Den aspekten ville vi belysa i vårt resultat.

Observationerna genomfördes innan intervjuerna för att i första hand se lärarnas agerande med sina läs- och skrivläxor för att därefter följa upp observationerna med en intervju. Observationerna såg ut på följande sätt: L1 hade en återkopplingssituation med efterarbete där hen ställde frågor om läsläxans text till eleverna. Läromedlet som hen

använder är *Diamantjakten* där samma text finns i olika svårighetsgrader. Därefter fick eleverna läsa texten i par och svara på ytterligare frågor om texten skriftligt samtidigt som läraren gick runt och lyssnade på eleverna. L2 observerades inte på grund av att hen har skrivläxa och inte arbetar med återkoppling på ett sätt som går att observera utan ger enskilda kommentarer till eleverna när hen anser att det behövs. Skrivläxan baseras på områdena som arbetats med i svenskundervisningen. L3 och L4 har ett likande arbetssätt vilket vi noterade under observationstillfället. Aktiviteten under observationen var ett förarbete där eleverna sitter i ring tillsammans med läraren och de turas om att läsa texten ur läromedlet *Vi läser* högt tillsammans för att sedan bli tilldelade frågor om texten som de fick lägga ner i väskan. Lärarna förberedde eleverna i form av att tydligt berätta vad som förväntades när eleverna gör läxan hemma och försäkrade sig om att eleverna förstod. Läromedlet är inte nivåanpassat, men svårighetsgraden i boken ökar successivt. Aktiviteten som observerades hos L5 var ett efterarbete av läs- och skrivläxa där lässtrategierna (ELK) användes flitigt. Först fick eleverna vara detektiver och leta efter svåra begrepp i läsläxan för att sedan ta upp dem i helklass och skriva dem på tavlan. Alla elever fick sedan skriva ner alla begrepp för att i slutet av lektionen lyfta fram begreppens betydelse. Under tiden eleverna skrev ner sina begrepp tog läraren ut två elever åt gången för att diskutera om kapitlet de haft i läsläxa. Samtalen handlade om att eleverna skulle vara cowboy och sammanfatta texten för läraren. Observationstillfällena varierande mellan 20–50 minuter.

Observationsschemat som observationen utgick ifrån, fylldes i skriftligt under observationen i form av korta anteckningar av vad som sker samt anteckningar av våra reflektioner angående händelserna. Genom att använda oss av ett observationsschema blev det möjligt för oss som observatörer att göra anteckningar av de händelser som har betydelse för studien utan att gå miste om annat som sker i observationen.

Samtliga intervjuer var ca 30 minuter långa och skedde i respektive lärares klassrum efter skoltid för att respondenten skulle känna sig bekväm och trygg att svara på alla frågor utan andra störmoment. Frågornas ordning anpassades vid intervjutillfällena utefter respondenternas svar för att intervjun skulle ske så naturligt som möjligt. För att få en så verklighetsspeglade uppfattning som möjligt av lärarnas arbete med återkoppling och undvika att respondenterna skulle anpassa undervisningen och svaren för mycket fick de inte intervjufrågorna i förväg. Däremot fick samtliga respondenter ta del av syftet med studien och vad deras deltagande innebar.

Intervjuerna och observationerna utfördes av oss författare gemensamt, men vid några tillfällen utfördes intervjuer och/eller observationer utan den andra partnern, vilket fungerade

eftersom vi hade ett tydligt observationsschema, färdiga intervjufrågor och ljudinspelning av intervjuerna för att insamlingen av data inte skulle skilja sig från resterande insamling.

3.4 Bearbetning av data och analysmetod

Observationerna dokumenterades med hjälp av ett observationsschema som efter observationstillfället förtydligades med ytterligare meningar och kommentarer från oss båda för att inte gå miste om annan viktig information. Därefter utfördes intervjuerna med de observerade lärarna och intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagning som sedan transkriberades. Genom att använda ljudupptagningar blev det möjligt att lyssna på intervjuerna flera gånger för att skapa en tydligare bild av intervjutillfället och innehållet i det insamlade materialet. Transkriberingarna tillsammans med observationsdokumenteringarna skapade ett gott underlag till kategorisering och analyser.

Det insamlade materialet från lärarna sorterades efter teman som markerades efter speciell färgkodning vilket mynnade ut i kategoriseringar. Vi var noggranna med att ha kategorier som är relevanta för studien för att få ett reliabelt svar där resultatet i undersökningen blir tydligt.

För att i resultatet redovisa kategoriseringar använde vi oss av kodning av insamlade data. Färgkodningen gick till på sådant sätt att vi först diskuterade innehållet i det insamlade materialet utifrån observationsschemat och intervjufrågorna och bestämde färgkod utefter olika teman. Med hjälp av överstrykningspennor i olika färger kunde vi på ett effektivt sätt koda upp respondenternas svar i olika färger. Vi bestämde innan vi började med kodningen vilka färger som står för ett visst svar. Rosa stod för alla svar som berörde läs- och skrivläxornas syfte, grön stod för allt som berörde läs- och skrivläxornas utmaningar och arbetssätt, blå stod för hur lärarna arbetar med muntlig återkoppling och lila stod för hur lärarna arbetar med skriftlig återkoppling. På det sättet kunde vi läsa materialet på varsitt håll och markera övergripande begrepp med de olika färgerna. Efteråt har vi diskuterat det vi funnit och om vi sett andra relevanta aspekter som materialet redovisat, och vi har även diskuterat huruvida materialet och kategoriseringarna besvarar våra forskningsfrågor. Resultatet av kodningen har gjort att vi kommit fram till att de olika kategoriseringarna är: *läs- och skrivläxornas syfte, utmaningar med läxor, muntlig och skriftlig återkoppling*. Dessa kategoriseringar redovisas i resultatanalysen där varje lärare presenteras under varje kategori och jämförs med varandra.

3.5 Validitet och reliabilitet

Validiteten i en studie handlar om huruvida studien har undersökt det som ska undersökas, det vill säga om undersökningen utgår från studien syfte och forskningsfrågor. I kvalitativa studier är det viktigt att ta i beaktande att forskarens tolkningar och uppfattningar av en situation kan vara felaktiga vilket kan påverka validiteten (Idar Magne Holme & Bernt Krohn Solvang 1997:94). Studien anser vi har en validitet i form av att respondenterna observerats utifrån ett observationsschema och intervjuats utifrån färdiga intervjufrågor vilket gör att det som ska undersökas undersöks. Alla moment under arbetet redovisas tydligt för att det ska finnas en klarhet i hur studiens resultat och slutsatser framkommit. Citaten från respondenternas svar som framkommer i resultatet förstärker studiens validitet gällande resultat och slutsats samtidigt som studiens forskningsfrågor och syfte varit grunden genom hela utformningen. Vid genomgång av det insamlade materialet upptäckte vi att en fråga inte besvarades, och vi valde då att göra om två forskningsfrågor utefter det insamlade materialet, vilket gör att det som ska mätas mäts.

För att få ett så giltigt svar som möjligt är det viktigt att forskaren är medveten om situationer som kan påverka resultatet och därmed försöker agera för att motverka sådan påverkan, genom att göra genomtänkta val angående egen delaktighet och vilka förväntningar som speglas. Kombinationen av att använda både intervjuer och observationer som metod för att samla material ger studien en högre validitet. Studiens reliabilitet påvisas eftersom intervjuerna spelades in och skrevs ner ordagrant genom transkriberingar för att kunna få med citat i resultatet och detta gör även studien mer trovärdig.

Studiens ämne är aktuellt för dagens lärare och lärarstudenter vilket gör att det finns uppdaterade källor som berör området. För denna studie har vi noggrant valt just uppdaterade källor och även välkänd litteratur som beprövats för att få en reliabel utgång i studien. Vi har även noggrant beskrivit genomförandet av studien för att studien ska kunna göras om på ett annat urval.

Studien har ett transparent förhållningssätt eftersom materialet har analyserats av båda författarna på varsitt håll för att därefter sammanställas. Genom att två personer har tolkat innehållet på samma sätt skapas en tillförlitlighet i analysen.

Studien syftar inte till att ge ett generaliserbart resultat som talar för hur en hel yrkesgrupp arbetar med återkoppling utan fokuserar på hur ett begränsat antal lärare arbetar. Vi var medvetna om att forskningsfrågorna kunde ändras under arbetets gång.

3.6 Etiska överväganden

Vi har i studien förhållit oss till de fyra forskningsetiska principerna: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Vetenskapsrådet (2011) föreskriver att i en vetenskaplig studie är förhållningssättet till dessa krav av stor vikt. Informationskravet har vi utgått från i form av att samtliga respondenter informerades innan deltagande om vad deltagandet skulle innebära och i vilket syfte studien genomfördes. Respondenterna delgavs information angående observationens struktur och intervjuens övergripande innehåll i ett missivbrev där de informerades om att det var frivilligt att delta och att de har möjlighet att när som helst under studien välja att avbryta sitt deltagande utan negativa konsekvenser för dem. Samtyckesprincipen har vi utgått från genom att respondenterna i förväg i missivbrevet fick ge sitt medgivande att delta i studien samt ge sitt godkännande av ljudinspelning av intervjuerna. I missivbrevet informerades respondenterna även om att studien kommer att publiceras och finnas tillgänglig att läsa i DiVa när den är färdig. Konfidentialitetskravet har vi utgått från genom att behandla alla personliga uppgifter anonymt. Nyttjandekravet har vi utgått ifrån genom att all information och allt material endast använts i studien. Missivbrevet finns i *Bilaga 3*.

4 Resultat och analys

I detta kapitel redovisas resultatet av studien tillsammans med en analys av det insamlade materialet under följande kategorier: *Läs- och skrivläxornas syfte, Utmaningar med läxor och Muntlig och skriftlig återkoppling.*

4.1 Läs- och skrivläxornas syfte

I detta avsnitt presenteras de syften som läs- och skrivläxan har enligt lärarna i studien och jämförs med varandra.

Samtliga lärare hade en relativt positiv inställning till läs- och skrivläxor baserat på att det är grundläggande att eleverna läser mycket. L1 kände sig kluven i arbetet med läxor på grund av att den hjälp eleverna får hemifrån kan variera väldigt mycket, men hen har ändå valt att ha läs- och skrivläxor på grund av att tiden i skolan inte räcker till inom dessa områden. Att just *tidsaspekten* är den största anledningen till att eleverna ges läxor, främst läsläxor, uppger både lärare L1, L3, L4 och L5. Flera lärare i studien uppger att det råder tidsbrist i skolan när det kommer till hur mycket eleverna ges möjlighet till att läsa. Detta kan tyda på ett samband mellan att fler lärare på olika skolor känner att de inom svenskämnet lider av tidsbrist som behöver åtgärdas på något sätt. L3 säger:

Min åsikt är att jag ändå tycker det är bra att läxor finns, eller att vi har läs- och skrivläxor för jag tänker liksom att vi kommer liksom inte, i den här åldern behöver de ju läsa mycket det säger ju forskning att man måste. Och den mängden som man behöver läsa den kommer man inte upp i skolan utan man behöver läsa mer och man behöver läsa hemma. Och de som kanske inte läser så mycket hemma de behöver läsläxan för att få lästiden.

L3 anser att den mängd som eleverna behöver läsa i årskurserna 1–3 inte går att komma upp i inom skolans undervisningstimmar och därför behövs läsläxor; i synnerhet för de elever som inte läser så mycket frivilligt hemma är det av extra stor betydelse att de får en läsläxa att läsa. Vidare framhåller L3 att det är viktigt att både läs- och skrivläxan är på rätt nivå för eleverna då de ska klara den själva utan så mycket hjälp hemifrån. Det utvecklar även elevernas förmåga att arbeta självständigt och ta ansvar för sina studier, även om det inte går att förvänta sig allt för mycket i denna ålder. Liknande tankar kring läs- och skrivläxor och syftet till att de har dessa läxor har parallellklassläraren L4 som uttrycker:

Jag tycker att den är en självklarhet för genom att ja.. Läsläxan är för att du ska läsa så mycket som möjligt för det är bevisat i forskning och allting att du lyckas bättre i skolan och du får bättre jobb och du lyckas bättre i livet. Och de, vi kan inte kompensera för det här i skolan utan du måste läsa hemma med. Skrivläxan har jag för att du ska lära dig att jobba på egen hand, studietekniken. Och då blir det ju automatiskt nu med läsförståelsen för det är också något sånt där man diskuterar, syftet kring att vi ska ha läxor eller inte. Sen ska du ha läxor som man kan klara på egen hand så att du ska kunna lära dig. För det är de som är vitsen att läsa sig studera på egen hand. [...] Jag vill ju att de ska läsa extra hemma och träna studieteknik.

Också L4 framhåller att eleverna behöver läsa väldigt mycket i den åldern och att tiden inte räcker till i skolan för att eleverna ska få de lästimmar som krävs för att bli goda läsare och lyckas allmänt i livet. Hen belyser även hur betydelsefullt det är att eleverna tidigt får lära sig att studera på egen hand för att klara av vidare studier senare i livet och därför behöver också läxorna vara på en nivå som passar eleverna. L4 belyser vikten av att eleverna ges skrivläxa för att träna sin studieteknik inför framtiden samtidigt som den utvecklar elevernas läsförståelse genom att de besvarar frågor kring texten i skrivläxan. L1 uttrycker även hen att tiden i skolan inte räcker till för att eleverna ska få in läsflytet: ”vi vill att de ska få träna läsflytet och vi vill att de ska gå in hos föräldrarna också att de ska kunna diskutera texten tillsammans”. Även L5 belyser hur tidsaspekten är en påverkande faktor till att främst läsläxan behövs i skolan och uttrycker det så här:

Nu jobbar ju jag länge i klassrummet med texter men för att stärka sitt läsflyt så krävs det mer tid och träning än vad jag kan göra på lektionstid. Jag har iallafall inte hittat någon annan lösning än att ge en känd text till eleverna och de får träna och att där krävs det också att föräldrarna påminner.

L5 har valt att arbeta med samma text i två till tre veckor och anser att trots att de arbetar med texten i skolan under en längre tid räcker tiden i skolan inte till för att eleverna ska kunna utveckla sitt läsflyt, därmed är läxor den enda lösningen menar L5. Både L1, L3, L4 och L5 uppger vid frågan om varför de har valt att ha läs- och skrivläxor samt vad syftet med dem är att de måste ge eleverna läsläxor framför allt för att eleverna ska ges en möjlighet att utveckla sitt läsflyt. L5 nämner i citatet att det krävs av föräldrarna att de påminner eleverna att göra sina läxor. Vidare lyfter L1 fram “att det handlar inte bara om den fonologiska

medvetenheten utan handlar om så mycket mer som att samtala om texten, svåra ord, ställa frågor på texten och alla lässtrategierna och det tror jag att de får hjälp med hemma och inspireras lite av”. Hen syftar här till att eleverna genom läs- och skrivläxan tränar sin läsförståelseförmåga och att hemmet behöver bli involverat i arbetet med elevernas läxor. Likadant anser L2 som uppger att syftet med skrivläxan som ges till eleverna är att föräldrarna ”får ta del av sina barns inläring och vad de kan”. L2 har valt att inte arbeta med läsläxa nu i årskurs 3 men när hen har arbetat med läsläxan uppger hen att syftet var att föräldrarna skulle få höra elevernas läsflyt och läsförståelse. Både L1 och L2 vill genom läxan involvera hemmet i elevernas kunskapsutveckling samtidigt som L3 och L4 förespråkar enklare läxor där eleverna inte behöver lika mycket hjälp hemifrån för att kunna genomföra dem.

Hittills har de syften som lyfts upp för att ge läs- och skrivläxor handlat om att tiden inte räcker till och eleverna behöver läsa för att utveckla sitt läsflyt och träna sin läsförståelse samt att genom läxor ges hemmet en förståelse för elevernas skolgång och utveckling. Förutom dessa syften som tagits upp lyfter lärarna i studien även fram andra syften till att de har valt att ge läs- och skrivläxor. För att läxorna överhuvudtaget ska fylla något syfte betonar L4 vikten av att läxan är kopplad till något de arbetar med för att visa eleverna att den gör någon nytta och det inte ska vara någonting de får bara för att göra klart eller gör för sakens skull. Även L1 framhåller att det är viktigt att det finns ett syfte även för eleverna till att de har läs- och skrivläxor och att eleverna vet varför de behöver göra läxorna. L1, L2 och L5 framhåller befästandet av elevernas kunskaper som ett av de främsta syftena till att de använder sig av läs- och skrivläxor. L2 säger:

Ja men nu med ng-ljudet så har vi ju kört de även på lektionerna liksom att de ska förstå det här med ng, n och g. Att man har läxa ihop med det man jobbar med i skolan [...]

L2 arbetar endast med skrivläxor för tillfället och belyser att om läxan inte är kopplad till något som de arbetar med i skolan så förlorar den helt sitt syfte och det finns då ingen anledning till att ha den. L1 och L5 framhåller förarbetet och efterarbetet som centrala delar för att kunna befästa elevernas kunskaper inom områdena. L5 fokuserar mycket på att eleverna ska utveckla sin läsförståelse genom att använda sig av strategier för läsförståelse som de arbetar genomgående med i skolan.

Samtliga lärare framhåller att läsläxan är ett måste i dessa åldrar för att eleverna ska kunna utveckla sitt läsflyt samtidigt som skrivläxan blir en central del i både befästandet av kunskaper och för att eleverna ska få öva sin läsförståelseförmåga, något som både L2, L3, L4

och L5 framhåller. L1 belyser även vilken betydelsefull del läsläxan har för de elever som inte läser så mycket hemma för att få dem att åtminstone läsa lite grann och på något sätt kunna arbeta på sitt läsflyt.

4.2 Utmaningar med läxor

I detta avsnitt lyfts utmaningar med läs- och skrivläxor samt hur utmaningarna kan lösas i stöd med det som lärarna i studien har belyst i intervjuerna.

Samtliga lärare upplevde någon form av utmaningar när det handlar om att ge läs- och skrivläxor, L1 och L4 uppgav även att de varit ifrågasättande kring att överhuvudtaget ge läxor. Det har framgått tydligt från samtliga lärare (L1, L2, L3, L4, L5) att *hemmets olikheter* är den största utmaningen när det kommer till att ge läxor. L4 lyfter detta problem i sitt uttalande om vilka läxor hen ger:

Sen är de några som får lite mer hjälp hemifrån än andra [...] och egentligen är de ju de som behöver ha mer hjälp som inte får det. Det är ju orättvist egentligen.

L4 synliggör i citatet problematiken som kan finnas utanför skolan eftersom elevernas stöttning hemifrån kan se väldigt olika ut. Detta problem belyser även L1: ”Sen är det så olika hemifrån där vissa får jättemycket hjälp och vissa får ingen hjälp alls.” Lärarna i studien betonar alla hemmets olikheter på liknande vis och de framhåller att stöttningen hemifrån skiljer sig markant. L2 ansåg till och med att problematik med hemmets olikheter och vilket stöd som eleverna får hemifrån var så pass stor att hen valt att utesluta läsläxan i årskurs 3 för att föräldrarna ändå inte stöttade sina barn i sin läsutveckling. L2 valde istället att endast ge skrivläxor för att där kan hon enklare kontrollera om eleverna gör läxan eller inte samt får möjligheten att se deras utveckling.

Lärarna i studien lyfter fram att det finns olika lösningar som ska bidra till att minska belastningen på hemmet och göra det mindre orättvist bland eleverna. L3 och L4 som lägger mer fokus på förarbetet än muntlig återkoppling efteråt har en anledning till sitt upplägg och L3 beskriver det så här:

Har man inte så mycket hjälp hemifrån så måste man klara den hyfsat [...] man ska ha gått igenom den så pass noga i skolan så man kan fixa den ganska bra hemma, att man känner sig förberedd.

L3 belyser att förarbetet har en avgörande roll för att minska problematiken och att det inte ska vara orättvist bland eleverna samt att läxan ska ligga på sådan nivå att eleverna klarar av läxan själva. L3 och L4 betonar därmed vikten av att förkunskaperna och förutsättningarna för att eleverna ska klara läxan finns där innan den skickas med hem. I observationen bekräftas lärarens (L3) arbetssätt tydligt då hen noggrant gick igenom läs- och skrivläxan. Det ingick både högläsning, bearbetning av svåra ord samt genomgång av frågorna till texten. Eleverna fick tydliga förklaringar och instruktioner för vad som förväntades av dem under tillfället. Arbetssättet att arbeta noggrant med förarbete lyfte samtliga lärare på liknande sätt som L3 för att minska elevernas beroende av hemmet för att klara läxan.

L5 hade en annan intressant lösning då utmaningen är att föräldrarna inte kan språket och av den anledningen inte kunnat stödja sina barns läs- och skrivutveckling. Läraren beskriver att hen talat med föräldrarna om att läxan inte behöver innebära ett krav på föräldrarnas kunskaper utan det viktigaste är att de lyssnar på sitt barn medan de läser samt att föräldrarna påminner barnen om att göra läxan. En idé hen gett eleverna och föräldrarna vid utvecklingssamtalen är att eleverna kan spela in sig själva via en Ipad eller en mobiltelefon för att kunna lyssna på sig själva i efterhand. Vid följdfrågan om eleverna arbetat på detta sätt och om det gett någon utveckling lyfter läraren att några elever har använt sig av den metoden och att hen sett en markant utveckling i elevernas läsutveckling.

Ytterligare utmaningar som L1 upplever är att det är svårare att lyckas skapa motivationen till läxan även i hemmen. Hen har haft problem med att elever inte läser texten efter rekommendationerna som är att läsa minst tre gånger och hen har uppmärksammat att det faktiskt påverkar läsutvecklingen negativt hos de elever som inte läser ordentligt hemma. Läraren nämner sin lösning på detta sätt:

Vissa föräldrar har man gjort upp med för att de inte får barnen motiverade av att läsa texten dom har i läxan. Då har vi sagt, men läs den en gång och diskutera och sen tar ni en valfri text för att få barnet motiverad istället för det är ingen idé att man sänker dem helt med läxan.

Lösningen var att involvera hemmet och stötta i hur de kunde ge sitt barn motivation istället för att stjälpa barnet. Detta utgör en viss skillnad från de andra intervjuade lärarna som istället för att involvera hemmet mer poängterar att eleven ska vara självständig med sin läxa. L4 lyfter sina tankar på det här sättet ”Sen ska de ha läxor som man kan klara på egen hand så att de lär sig”. L3 tänker på liknande sätt och lyfter sina tankar på det här sättet: ”och sen brukar jag tänka att de flesta ska klara det på egen hand för man har inte så mycket stöttning hemma”. En ytterligare utmaning med att motivera eleverna är också att nivåanpassa innehållet i läxan. L3 nämner att läxor ska vara nivåanpassade för varje individ. L1 tar upp liknande aspekter där hen använder en bok som finns i olika svårighetsgrad och därigenom kan hen nivåanpassa texten i läsläxan till eleverna.

Ytterligare en utmaning som belysts av L1 är hur otillräcklig hen känner sig när det handlar om återkoppling på läxor och där hen gärna vill hinna lyssna på alla tankar och kunna diskutera texten med alla. Läraren anser att tiden för återkoppling alltid är knapp på grund av att andra ämnen tar plats i tidsplanen och har man många elever och alla behöver bli sedda, hörda och bekräftade så blir det problematiskt. Strategin som denna lärare valt i denna situation är att ha återkoppling i halvklass och att ha eleverna parvis för att då hinna med att gå runt till varje par för att diskutera och lyssna. Denna typ av tillvägagångssätt hade även L5 under observationstillfället och det ställdes som en följdfråga senare vid intervjun för att ta reda på anledningen och det var samma syfte där; tiden är för kort och för att få chans att lyssna på alla elever underlättar det att dela upp dem parvis. L3 och L4 hade även de liknande tillvägagångssätt i förarbetet med läxorna där de arbetade i halvklass och läste texten tillsammans för att sedan högläsa en och en samt samtala om svåra ord. De arbetade så för att tiden inte räcker till att se alla elever i stora helklasser och genomgången av läs- och skrivläxan har en så viktig roll att de vill kunna arbeta grundligt med ett mindre antal elever åt gången.

4.3 Muntlig och skriftlig återkoppling

I detta avsnitt presenteras de återkopplingsformer som lärarna i studien använder sig av och vad som belystes under observationerna. Observationerna gav inte lika omfattande utfall som intervjuerna då syftet med observationerna var hur lärarna talade med eleverna i samband med läs- och skrivläxan. Det fattiga innehållet från observationerna är anledningen till att observationerna inte nämns ofta i resultatkapitlet.

L1 och L5 använder sig av läromedlet *Diamantjakten* där samma text finns i olika svårighetsgrader och deras läxa innefattar en läsläxa och en skrivläxa i form av frågor om läsläxan. L2 använder sig av undervisningsrelaterade läxor, alltså att eleverna får skrivläxa i det som arbetats med under veckan. L3 och L4 använder sig av *Vi läser* där det inte finns olika svårighetsgrader utan går från olika enkla texter till svårare texter i boken. Läxan som L3 och L4 ger innefattar också en läsläxa och en skrivläxa i form av frågor om det lästa medan L2 använder sig av enbart skrivläxa.

Den återkoppling på läs- och skrivläxor som sker bland lärarna i studien skiljer sig en hel del samtidigt som det går att se tydliga likheter mellan några av lärarna. Endast L1 och L5 använder sig till största del av muntlig återkoppling samtidigt som L2, L3 och L4 mestadels använder sig av skriftlig återkoppling på elevernas skrivläxa som handlar om det lästa kapitlet. Både L1 och L5 använder sig av en variant av EPA-modell (ensam, par, alla) i strukturen av återkopplingstillfällena där eleverna ges möjlighet att få fundera självständigt, arbeta i par och diskutera i grupp. L1 återkopplar till eleverna i par som hon placerat dem i baserat på deras kunskapsnivå inom läsning. Utifrån observationen av ett tillfälle där de arbetade med återkoppling på elevernas läxor uppmärksammades att L1 varierade summativ och formativ återkoppling i form av att hen bekräftar det eleverna säger varierat med att hen ber eleverna utveckla sina svar. L1 uppger att återkopplingen sker i form av att hen vid varje återkopplingstillfälle går runt till paren och lyssnar på samtliga samt diskuterar och samtalar med dem gällande deras svar på läsförståelsefrågorna och att det blir en form av återkoppling därigenom. Läraren fokuserar alltså på samtalen med eleverna vilket stärks av de formativa kommentarerna hen ger till eleverna under observationstillfället där eleverna skrivit svar på frågor om det lästa kapitlet:

Du kan utveckla det här till en hel mening så man förstår helt. Du har skrivit att man kan bli ledsen, men du kan utveckla det till: man kan bli ledsen när... liksom utveckla det mer så att vi vuxna förstår när vi läser sen.

Liknande återkoppling visar L5 då hon vid observationstillfället ber eleverna utveckla sina svar och uppmanar eleverna att använda sig av lässtrategierna som exempelvis detektiven för att hitta svåra ord och cowboy Jim för att sammanfatta texten. Hen utmanar eleverna till att utveckla sin mentaliseringsförmåga i återkopplingen av texterna genom att samtala om vilka bilder som visualiseras i huvudet vid läsning samt låta eleverna berätta om dem. Både L1 och L5 ställer motfrågor till eleverna under återkopplingen när de berättar om texten eller sina

tankar för att få igång elevernas tankesätt. Återkoppling ser även L1 som ett sätt att göra eleverna motiverade till att göra sin läxa och menar att "ger man en läxa så tänker jag att då måste man återkoppla till den också annars blir det ju svårt för dem att känna någon mening liksom att varför ska jag då göra dem om det inte gör någon nytta". Liknande belyser L5 om när hen berättar om varför muntlig återkoppling och samtal kring texterna i efterhand är så viktigt. L5 berättar om en elev i klassen där hen trott att eleven hade en bra läsförståelseförmåga på grund av att eleven hade ett gott läsflyt, men när L5 sedan ställde frågor om texten klarade inte eleven av att svara på frågor om texten. Det visar på att trots ett gott läsflyt hos elever inte alltid tyder på en god läsförståelse.

Till skillnad från hur L1 och L5 arbetar ger L2, L3 och L4 i stort sett endast skriftlig återkoppling. L2 som endast har skrivläxor uppger att hen inte återkopplar mycket mer än sätter ett R där det är rätt och om eleverna gjort fel talar hen om det för eleverna enskilt i form av summativ återkoppling likt "titta på det här, det rimmar väl inte?". Detta sker medan de andra eleverna arbetar med någonting annat.

L2 skiljer sig i det avseendet markant från resterande lärare i studien vare sig de ger muntlig eller skriftlig återkoppling. L3 och L4 arbetar liknande med återkoppling på elevernas läxor och undervisar även parallellklasser till varandra vilket kan ha en betydelse i den aspekten. Båda använder sig som nämnts ovan av skriftlig återkoppling, men båda nämner även att de kan ge muntlig återkoppling i helklass om det är någonting speciellt som de uppmärksammat varit för svårt för eleverna. Båda lärarna har en skrivläxa som handlar om att besvara frågor från texten i läsläxan. L3 och L4 kommenterar och sätter ett märke i elevernas skrivbok när de läst igenom skrivläxan. L3 uppger att hen tycker det är viktigt att eleverna ges någon form av återkoppling på det de gjort och försöker individualisera kommentarerna utifrån deras behov, och hen uppger: "Oftast skriver jag någon uppmuntrande kommentar och ibland någonting som de ska tänka på som kom ihåg punkt, försök skriva med små bokstäver eller åh vilka långa meningar du har skrivit". L3 belyser även att hen skulle vilja utveckla arbetet med återkoppling i form av att eleverna kan ge varandra kamratbedömning istället och få en vidare återkoppling därigenom, men att de får komma längre fram om det ska bli aktuellt. L4 rättar elevernas skrivläxa på i stort sett liknande sätt som L3 förutom att L4 utvecklar sina kommentarer på elevernas läxa med koppling till varje elevs individuella utvecklingsplan (IUP) och vad de ska träna på. L4 beskriver:

Jag skriver ju lite utifrån deras IUP-mål vad de ska träna på i kommentarerna. Så de som ska ha perfekta meningar då påminner jag dem om det och kommenterar om de är bra

eller inte. Eller om det är något annat som fina bokstäver eller vilket bra svar du hade på din fråga. Så att de får några meningar varje barn. [...] Jag går ju inte in och petar i deras stavning om jag inte gjort en deal med något barn och då skriver vi ju det i deras IUP.

Både L3 och L4 ger formativa återkopplingar i form av att de skriver utvecklande kommentarer till eleverna, men L4 har utvecklat det ännu mer för att kunna ha en grund till sina kommentarer och för att eleverna ska ges möjlighet att förstå var kommentaren kommer ifrån eller varför hen fått just den kommentaren. L3 framhåller att hen hade velat få tid att även lyssna på elevernas läsflyt vid läsläxan men att den formen av återkoppling inte blir möjligt i en klass på 28 elever och ensam lärare. Läraren väljer därför att återkoppla läxan genom utvecklande kommentarer och sedan lyssna på läsflytet vid förarbetet med läxa istället.

Samtliga lärare i studien ger eleverna återkoppling på deras läs- och skrivläxor men det sker väldigt olika. Trots att L1 och L5 återkopplar muntligt samtidigt som L3 och L4 återkopplar skriftligt använder sig alla fyra av utvecklande återkoppling som syftar till att väcka elevernas tankar och motivation till att utvecklas.

5 Diskussion

I detta kapitel förs en diskussion av studiens resultat samt en utvärdering av de metoder som använts.

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Vilket syfte har läs- och skrivläxor för fem lärare i grundskolan F–3?

Flertalet lärare i studien påpekar att tiden för läsningen inte räcker till inom skolans ramar men att de är medvetna om den aktuella forskningen som framhåller att eleverna i årskurserna 1–3 behöver läsa avsevärt mycket mer än de ges tillfälle till i skolan. Följden av att tiden till läsningen inte räcker till blir att lärarna ger ut läxor för att eleverna ska få träna läsflyt samt sin läsförståelseförmåga. Resultatet i studien stärker det Skolverket (2014:13) belyser kring att problematiken med undervisningstimmarna är en av anledningarna till att många lärare väljer att ge läxor och att det är upp till varje lärare att avgöra hur de ställer sig till den frågan (s. 20). Lundberg och Herrlin (2014:19–20) framhåller att för att eleverna ska kunna utveckla sitt läsande krävs det en stor tidsåtgång och att de tränar och tränar sig på läsning. Resultatet i vår studie styrker detta genom att samtliga lärare är väl medvetna om den tid som läsutvecklingen kräver och de arbetar med att ge eleverna möjlighet till så mycket läsning som möjligt för att kunna utvecklas. Eleverna ska lära sig läsa i skolan och ska ges möjlighet till att utvecklas i sitt läsande. Om undervisningstimmarna inte räcker till för att eleverna ska kunna utveckla sitt läsflyt och sin läsförståelseförmåga, hur förväntas då lärarna fylla detta syfte fullt ut om de inte skulle ge läxor, i synnerhet om hemmet inte uppmanar barnen till att läsa på fritiden. Vi håller med om denna problematik med att tiden för att utveckla elevernas läsförmåga i skolan inte räcker till trots att det finns lässituationer i andra ämnen också såsom faktatexter, lästal i matematik etc. men tiden för skönlitterära texter kan vara bristande. Frågeställningen hos oss blir vilka åtgärder som kan vidtas för att eleverna ska få ihop sina lästimmar utan att få läsläxa, eller är läsläxor den enda lösningen? Vi anser att utvecklingen av elevernas läsande har en så pass stor betydelse att eleverna behöver läsa även hemma och de elever som vanligtvis inte läser så mycket på fritiden får en anledning att läsa även hemma med hjälp av en läsläxa, men att innehållet av läxan bör vara av intresse för att eleven ska känna motivationen för att läsa utanför skoltid. Däremot anser vi det är av stor betydelse att eleverna ges återkoppling på sin

läsning, både den i skolan och på läsläxan, för att läsningen ska bli givande för eleverna. Sedan finns det självfallet mer problematik kring elevernas läsning på fritiden såsom intresset för läsningen men det är inte något vi går in vidare på här. L1 har frågat sig själv och sitt arbetslag om hur de ska arbeta med läxor och att hen är tveksam till användandet av läxor i allmänhet då hen nämner att det diskuteras mycket om hur givande läxor faktiskt är. Samtidigt är hen medveten om att eleverna behöver lästiden som läxor bidrar med. L1 har beslutade sig för att fortsätta ge läs- och skrivläxor för att eleverna ska ges en möjlighet att utveckla läsflytet i likhet med L5 som uppger att hen under sina år som lärare inte hittat något annat sätt att få ihop den tid som eleverna behöver. Även L4 nämner diskussionen om de ska ha läxor eller inte, men betonar vikten av att eleverna får tillfälle att träna sin studieteknik inför framtida studier genom läxorna och anser därför att de är givande vilket vi kan finna förståelse för.

Skolverket (2014:13) belyser vidare att läxor kan vara ett sätt att förlänga de undervisningstimmar som skolan erbjuder, men att det krävs förberedande arbete och återkoppling på olika sätt för att läxan ska fylla ett syfte (s. 21). Samtliga lärare i studien arbetar förberedande med läxorna och ger inte ut en läxa om de inte arbetat eller gått igenom läxan på något sätt. L1, L2 och L5 nämner även befästandet av elevernas kunskaper som ett syfte till att ge läxor och uppger att om läxan är kopplad till det de arbetat med på lektionerna skapas även ett syfte ur elevperspektiv, vilket sin tur kan bidra till motivation hos eleverna. De lärare i studien som har både läs- och skrivläxa uppger att syftet till att de har skrivläxan är att eleverna dels ska utveckla sitt skrivande, utveckla läsförståelseförmågan genom att de i skrivläxan får svara på frågor om texten de hade i läsläxa. Genom att eleverna får skriva sina svar och synliggöra sina idéer samt föreställningar utvecklas elevernas kognitiva skrivinlärningsprocess.

Skolverket (2014:21) belyser att lärare bör fundera på syftet med läxorna innan de ges ut, vilket resultatet i studien visar att lärarna gjort genom att de reflekterat kring varför de har läxor och att det finns flera syften beroende på vilket perspektiv man ser det ifrån. Tidsbristen är det första syftet som lärarna tar upp samtidigt som de använder läxorna i ett syfte att utveckla elevernas kunskaper samt för att involvera hemmen. L1 och L2 vill involvera hemmen genom att ge eleverna läxor, för att vårdnadshavarna ska bli mer delaktiga och medvetna om barnens utveckling, medan L3 och L4 fokuserar på förarbetet för att eleverna ska bli så självständiga som möjlig och klara läxan utan hemmets hjälp. Vi undrar vad detta grundar sig i. Är det kontakten med hemmet som gör att lärarna blivit medvetna om vilken hjälp som eleverna ges hemifrån och agerar därefter eller handlar det om ett allmänt tyckande om arbetssätt som gör att tillvägagångssätten ser olika ut mellan lärarna? L2 förklarar att hen själv

var intresserad av vad hans barn gjorde i skolan och därför vill involvera sina elevers vårdnadshavare, och L1 ser hemmen som en tillgång. L3 nämner endast hemmens olikheter och vill skapa så goda förutsättningar för eleverna som möjligt att klara läxan genom att förbereda att genomföra den självständigt. L4 däremot motiverar sitt arbetssätt genom att hen vill utveckla elevernas självständighet och deras studieteknik och därför inte vill involvera hemmen. Självfallet gynnar det eleverna att lära sig arbeta även självständigt och ta ansvar för sina studier, men vi frågar oss hur mycket man kan kräva i så pass ung ålder. Eventuellt kan en kombination av självständighet och stöttning från hemmen vara det optimala som L5 nämner där hen uppmanar hemmen att påminna eleverna och lyssna till deras läsning samtidigt som arbetet är elevernas uppgift; på så sätt krävs inte mer av hemmen än att lyssna när eleverna läser.

5.1.2 Vilka utmaningar i läs- och skrivläxor upplever fem lärare i grundskolan F-3 och hur hanterar de utmaningarna?

I resultatet redovisades utmaningar som kan uppstå i arbetet med läs- och skrivläxor. Fungerar det inte bra med läxan, alltså att eleverna inte gör den eller att läxan är för svår, kan återkoppling av läxan inte heller ske. Carlsson Pavic (2017:34) belyser hur de stora skillnaderna mellan elevernas hem kan påverka arbetet med läxor, vilket resultatet i vår studie styrker. De utmaningar som lärarna främst har belyst är *hemmets olikheter* där det kan vara en markant skillnad med hur mycket stöttning eleverna faktiskt får hemifrån. Hemmets olikheter är en faktor som är svår att påverka som lärare, dels för att lärare aldrig väljer sina elever som kan ha olika hemförhållanden där det kan handla om allt från engagerade föräldrar till föräldrar som inte bryr sig om barnets skolgång eller att det finns språkliga svårigheter mellan föräldrarna och skolan.

Lundberg (2008:50) framhåller en tanke om elevernas motivation och intresse, att om en elev mot alla förutsättningar inte finner motivationen att skriva eller läsa, vad är det som då säger att eleverna gör detta utanför skolan? Det anser vi blir intressant då läxor sker utanför skoltid och att det är en faktor som är svår för lärare att kunna påverka. Det är viktigt att understryka det som Carlsson Pavic (2007:35) uppmärksammar i sin studie; för ett effektivt arbete med läxor måste ett gott samarbete ske med hemmet. Samtidigt kan uppmaningen vara svår att alltid uppnå, och vår reflektion är att läraren måste verka anpassningsbar och flexibel i sitt arbetssätt och kunna tänka utanför ramarna. Resultatet i

studien påvisar att L5 och L1 är medvetna om denna problematik och arbetar flexibelt för att motverka effekterna av hemmens olikheter. L5 har uppmanat sina elevers föräldrar att de bara kan lyssna på sina barn när de läser eller låta barnen spela in sig själva för att få lästräningen eftersom föräldrarna inte kan språket. L1 beskrev hur hen kompromissar med elever som har svårt att finna motivationen till läxan och att det är bättre att de läser läxan lite grann och sedan fokuserar på att läsa valfri text istället vilket läraren anser fungera. Den centrala frågan vi ställer oss blir hur lärare kan påverka hemmets olikheter på annat sätt. Således, enligt vad som framgått av lärarnas (L1, L3, L4, L5) resonemang, kan ett gott förarbete av läxan minska orättvisan som kan uppstå på grund av hemmets olikheter. Detta stärks av Skolverket (2014:20) som framhåller att förarbetet av läxor är viktigt i avseende att utveckla eleverna. Dock beskriver Skolverket vidare hur efterarbetet bör anses lika viktigt som förarbetet, men det är endast L1 och L5 som arbetar med ett djupgående efterarbete av läxor där de fortsätter arbetet av texten vid återkopplingstillfället.

Som vi nämnt tidigare finns det delade meningar om huruvida läxor bör finnas eller ej, och det finns inga direkta riktlinjer för hur läxan ska utformas (Skolverket 2014:20). Likväl som lärare kan vara skeptiska till läxan så kan även vårdnadshavare bli misstänksamma till dess innebörd. Kan det vara på sådant sätt att lärare behöver tydliggöra för föräldrarna vad läxans syfte är för att de ska kunna ge sina barn mer stöttning, eller beror olikheterna i hemmet på andra faktorer? Vi tror att det kan vara bra att involvera föräldrarna i syftet med läxorna för att de ska kunna ge den stöttning som deras barn behöver samtidigt som lärare inte kan förvänta sig alltför mycket från hemmen. Den generella utmaningen med läs- och skrivläxor är just att få eleverna att göra läxan, för om eleverna inte gör läxan kan inte återkopplingen ske och då fyller inte läxan längre sitt syfte. Vi tar L2 som ett exempel där hen valde att utesluta läsläxan i årskurs 3 på grund av icke engagerade föräldrar, vare sig det kanske handlade om språket hos föräldrarna, misskommunikation eller att föräldrarna helt enkelt inte förstod syftet. Läraren hade svårt att få eleverna att göra läsläxan och fann inte motivationen att fortsätta med den formen av läsläxa för att det försvårade återkopplingsundervisningen när många elever aldrig gjorde läxan innan. Vår reflektion från början var att det är negativt att utesluta läsläxan men att man bör ha i åtanke att Skolverket (2014:20) fortfarande hänvisar till att läxor inte ett tvång. Vid vidare eftertanke blir det för oss förstaeligt att läsläxan kanske ändå inte hjälper eleverna i denna mening då den ändå aldrig blev gjord. För att eventuellt lösa en sådan situation tror vi att det vore bra om det funnits läxhjälp efter skoltid för att skapa bättre förutsättningar för att alla elever ska kunna

delta i återkopplingen. Däremot kan läxhjälp inte vara något som kan begäras då det kräver resurser och tid.

5.1.3 Hur arbetar fem lärare i grundskolan F-3 med återkoppling på läs- och skrivläxor?

Respondenternas skrivläxor handlar om att svara på frågor om det kapitel de läst. Samtliga lärare har läs- och skrivläxor förutom L2 som bara har skrivläxa. Det finns olika sätt att bemöta elevernas läs- och skrivläxor. Antingen lyssnar läraren på elevernas läsning och ger muntliga kommentarer eller så granskas skrivboken för att se om eleverna förstått kapitlet och en skriftlig kommentar ges. Det kan också ske muntliga kommentarer på det skriftliga då eleverna under återkopplingsundervisningen får utveckla sina svar på frågorna om det lästa kapitlet de haft i läxa. Den skriftliga och muntliga återkopplingen kan alltså se olika ut och studiens syfte är att undersöka *vilken* återkoppling som läraren använder sig av i samband med läs- och skrivläxor. Varken den skriftliga eller muntliga återkopplingen är specifikt bunden till en läs- eller skrivläxa.

Hattie och Timperley (2007:86) framhåller hur en utvecklande formativ återkoppling behöver vara grundad i planeringsfrågorna *vad*, *var* och *hur*. Studiens resultat visar inte hur lärarna förbereder själva återkopplingen men hur de ger eleverna återkoppling och på vilken nivå den sker. L3 och L4 använder sig av skriftlig återkoppling som sker utifrån individuella kommentarer vad läraren tycker eleverna bör tänka på (L3) eller elevernas IUP (L4). Återkopplingen i kommentarerna syftar till att visa eleverna vilka färdighetskunskaper de har och vad de behöver utveckla. Denna typ av återkoppling sker på en processnivå som Hattie och Timperley (2007:93) lyfter fram ger eleverna kunskap om vad de ska göra för att utvecklas. Även L1 och L5 använder sig av återkoppling på processnivå i form av att L5 uppmuntrar eleverna till att använda sig av olika läsförståelsestrategier för att kunna färdigställa sina uppgifter och utvecklas. L1 använder sig av en blandning av process och metakognitiv återkoppling som Hattie och Timperley (s.93–94) framhåller syftar till att utveckla elevernas tilltro till sin egen förmåga och finna strategier för att utvecklas. L1 återkopplar till eleverna i form av att samtala med eleverna i par och ber dem utveckla sina svar samtidigt som hen bekräftar det eleverna sagt och synliggör för dem vad det faktiskt är de kommit fram till. Denna typ av återkoppling stämmer överens med den återkopplingsvariant som Gamlem och Smith (2013:162–164) framhåller är den mest uppskattade återkopplingsformen för elever enligt deras studie. Det sker genom L1:s

arbetsätt en hög grad av interaktion och aktivt deltagande både mellan elever och mellan lärare och elev, vilket vi anser skapar goda förutsättningar för att eleverna blir medvetna om vad de ska göra för att utvecklas.

L2 visar sig i resultatet skilja sig markant i återkopplingen från resterande lärare i studien då hen endast använder sig av en summativ återkoppling på uppgiftsnivå där hen endast kommenterar med ett R i boken om eleverna gjort rätt eller säger till eleverna att ändra där de gjort fel vilket återkoppling som sker på uppgiftsnivå syftar till (Hattie och Timperley, 2007:90–91). Hattie och Timperley (2007:91) framhåller att återkoppling på uppgiftsnivå är den återkopplingsform som lärare främst använde sig av; däremot visar resultatet i vår studie det motsatta. Resultatet visar att det endast är en lärare i studien som främst använder denna återkopplingsform samtidigt som den främst använda enligt resultatet är återkoppling på processnivå. Eleverna görs där medvetna om vad de behöver göra för att utveckla sina kunskaper och inte endast utvecklas inom en specifik uppgift.

Sammanfattningsvis använder sig samtliga lärare utom L2 av en främst formativ återkoppling på elevernas läs- och skrivläxor, men det sker i olika grad och i olika format genom muntlig eller skriftlig återkoppling. Detta kan även ha sina olika fördelar. I det skriftliga formatet sker återkopplingen individuellt, speciellt om man arbetar som L4 och utgår ifrån elevernas IUP, vilket vi anser kan vara givande för eleverna på en individuell nivå om den ges på rätt sätt. Samtidigt förespråkar Skolverket (2014:23) en återkoppling som framkommer i diskussion med eleverna likt hur L1 och L5 arbetar framför att skriva kommentarer i ett skrivhäfte. Möjligheten att återkopplingen utvecklar eleverna blir större när den sker genom samtal och diskussion på grund av att eleverna ges en större medvetenhet om hur de ska arbeta för att utvecklas. Nackdelen med återkoppling i grupper blir att återkopplingen inte blir lika personlig, och den skriftliga återkopplingen kan vara att föredra om det kommer till personliga utvecklingspunkter inom exempelvis skrivutvecklingen.

Angående läsutvecklingen kan L1 och L5:s arbetsätt vara att föredra för att få med fler elever vilket Gersten, Funch, Williams och Bakers (2001:35) studie visade genom att diskussioner kombinerat med att finna och använda olika strategier gav givande resultat för samtliga elever.

Jönsson (2016:92) framhåller vikten av att eleverna ges möjlighet att arbeta med innehållet i texterna som de läser, vilket sker när eleverna får arbeta med läsförståelse genom skrivläxorna. Resultatet i studien visar att majoriteten av lärarna (L1, L3, L4, L5) är medvetna om detta då de har både läs- och skrivläxa för att eleverna ska ges

möjlighet att utveckla sin läsförståelseförmåga genom en skrivläxa som består av frågor kring den lästa texten. Återkoppling som bidrar till en större medvetenhet om sin egen utveckling framhåller Fridolfsson (2015:68) är sammankopplad med beröm. Resultatet i studien visar att lärarna i arbetet med att utveckla elevernas läsförståelse i återkopplingen är medvetna om detta även om de alla inte arbetar med muntlig återkoppling. Däremot sker denna återkoppling på olika sätt där L1 och L5 fokuserar just på eleverna läsförståelseutveckling, medan L3 och L4 i större utsträckning verkar fokusera på elevernas skriftliga formuleringar parallellt med innehållet i dem. De verkar där vilja se elevernas läsförståelse med hjälp av skrivläxan samtidigt som de i återkopplingen även lägger ett specifikt fokus på elevernas skrivutveckling.

I inledningen av uppsatsen diskuterades det kring hur rättning vanligtvis upplevs förekomma genom en snabb rättning med en signatur eller kort kommentar. Resultatet i studien däremot talar för det motsatta men är beroende av tolkningen av definitionen snabb rättning. En del lärare (L2, L3, L4) ger en rättning eller kommentarer i boken, vilket även det tar sin tid, men i relation till de lärare som arbetar med muntlig återkoppling under avsatt lektionstid så sker första exemplet på rättning relativt snabbt. Enligt vårt perspektiv är det endast en lärare (L2) som använder sig av en snabb rättning i form av att sätta R, medan resterande lärare avsätter tid på sitt sätt för att ge eleverna en formativ återkoppling. Skolverket (2014:23) framhåller att en muntlig formativ återkoppling är mer givande än summativa kommentarer, men det förekommer i resultatet av studien även formativa kommentarer. För elevernas utveckling är formativ återkoppling att föredra men den återkopplingsform som kunde blivit mest givande ur vår synvinkel är en kombination av den återkoppling som L1, L4 och L5 gör, där återkopplingen bör vara baserad på elevernas IUP men framföras både skriftligt och muntligt för att skapa goda förutsättningar för att eleverna medvetet ska kunna utvecklas av återkopplingen.

5.2 Metoddiskussion

Studien hade en kvalitativ ansats där observationer gjordes på fyra lärare och därefter intervjuer med fem lärare. Valet av metod baserades på att den var relevant för studiens syfte där vi ville få information om hur lärarna faktiskt arbetar med återkoppling och hur de upplever arbetet med läxor. Den här studien visar att majoriteten av lärarna arbetar med någon form av återkoppling på sina läxor vare sig det är en kommentar i en bok eller sker mer muntligt.

Vi använde oss av intervjuer och observationer för att uppleva klassrumssituationer och kunna ställa följdfrågor till lärarna under intervjun. Hade en liknande studie blivit utförd med en mer kvantitativ ansats i form av enkäter hade antalet respondenter ökat markant samt gett ett annat resultat i form av statistik istället för upplevelser. Denna studie är inte generaliserbar för hur alla lärare arbetar med återkoppling med läs- och skrivläxor på grund av att den utförts i ett litet avgränsat område och med få respondenter. Hade studien undersökt ett större område och med metoden enkäter hade studien blivit mer generaliserbar. Samtidigt visar ändå denna studie validitet och reliabilitet, eftersom metoderna är noggrant beskrivna och med noggrant utvalda respondenter som visar hur dessa fem lärare arbetar och hur de resonerar. En reflektion är att om studien skulle göras om vid ett annat tillfälle rekommenderar vi att basera intervjufrågorna på redan testade frågor efter teorier som används i tidigare studier och i en större omfattning.

Vid genomförandet av studien måste man ta hänsyn till att skolor och lärare har fullt upp med sin undervisning och planering. Detta gjorde att det var svårt att finna tid med fler respondenter än vad denna föreliggande studie har. Målet från början var att ha med sex lärare från olika skolor men istället blev det enbart fem lärare där tre av dem är från en och samma skola.

6 Avslutning

I detta kapitel ges en kort sammanfattning av studiens resultat tillsammans med avslutande kommentarer och slutsatser. Därefter ges en redogörelse för *Studiens värde och betydelse* och avslutningsvis *Framåtblickar*.

Sammanfattningsvis resulterar studien i att majoriteten av dessa fem lärare arbetar med någon form av återkoppling, summativ eller formativ återkoppling, skriftlig eller muntlig. Samtliga lärare förespråkar att det är av stor vikt att de både förarbetar och efterarbetar läxorna för att de ska bibehålla sitt syfte att utveckla elevernas kunskaper. Vidare använder många av lärarna läxorna för att tiden i undervisningen inte räcker till men att utöver det syftet krävs även ett syfte som är tydligt för eleverna och är utvecklande.

Syftet med studien var att fördjupa kunskaper om hur fem lärare i grundskolan 1–3 arbetar med återkoppling på elevernas läs- och skrivläxor, i vilket syfte de väljer att ge eleverna dessa läxor samt vilka utmaningar de upplever med läxor och hur de kan arbeta med dessa utmaningar. Genom studiens resultat har syftet uppnåtts i form av att resultatet visar på att det största syftet för lärarna i studien med läs- och skrivläxor är att undervisningstiden inte räcker till och att eleverna behöver träna läsning och skrivning, vilket innebär att läxan fyller ett syfte. Läxan är även av stor vikt för att befästa kunskaper genom att repetera sådant som tagits upp i undervisningen. En lärare arbetar enbart med skrivläxa och sammankopplar hellre undervisningen med läxan och ger bara en markering som återkoppling, två lärare arbetar mer med fokus på enbart förarbete och istället med utvecklande kommentarer som eleverna läser, medan de resterande två arbetar med ett för- och efterarbete och använder mer muntlig återkoppling. Utmaningar som belysts av lärarna är främst att hemmets olikheter leder till en orättvisa mellan eleverna på grund av att vissa klarar av läxan med god stöttning och vissa elever kan inte ens göra läxan för de får ingen stöttning hemifrån. Detta har gjort att lärarna anser förarbetet som betydelsefullt för att minska hemmets påverkan av läxan samt att ett gott förarbete som leder till gjorda läxor skapar gott underlag för att läraren ska kunna ge eleverna en utvecklande återkoppling.

Avslutningsvis resulterar studien i att det finns så mycket annat kring läxor som utgör en påverkande faktor. Det gäller inte bara att kunna skapa en god återkopplingsituation, utan bara utmaningen att få eleverna att göra läxorna utanför skoltid kan vara det problematisk.

6.1 Studiens värde och betydelse

Studien är relevant inom yrkesutövningen då resultatet visar att det råder en viss problematik vad gäller tiden som eleverna behöver för att kunna utveckla sitt läsflyt och sin läsförståelse. Studien bidrar till att läsande lärare blir medvetna om att de måste ha ett klart och tydligt syfte med varför de väljer att ge eleverna läs- och skrivläxor. Studien ökar medvetenheten om vikten av att återkoppla på elevernas läxor samt arbeta med texterna innan så eleverna vet vad som förväntas av dem. Studien visar vikten av att syftet med läxorna kan behöva vara synligt även för vårdnadshavare och elever för att det ska bli gynnsamt och inte bara synligt för läraren. Vidare bidrar studien till att lärare måste koppla sin didaktiska förmåga även till läxorna för att lyckas ge eleverna en givande formativ återkoppling som syftar till att utveckla deras läs- och skrivförmåga. Kunskapsutvecklingen ökas genom att studien kommit fram till liknande resultat som andra studier vilket stärker både denna men även tidigare forskning kring området genom att fler studier visar på liknande resultat.

6.2 Framåtblickar

I studiens resultat har vi hittat flera olika perspektiv som kan vara av intresse att forska vidare om och utveckla. Den första tanken är att fortsätta undersöka vårdnadshavares perspektiv om läxor och deras syfte. En annan vidareutveckling av studien kan vara att undersöka i större utsträckning elevers åsikter och tankar om läxorna och deras innebörd. Vi finner det även intressant att undersöka i större omfattning hur för- och efterarbete av läs- och skrivläxorna är beroende av varandra. Under studiens gång uppmärksammades en kulturell skillnad mellan skolorna och det skulle i den bemärkelsen vara av intresse att forska vidare om det är någon skillnad mellan arbetssätt beroende på kulturell skillnad.

Litteratur

- Black, Paul, & Wiliam, Dylan, 2005: *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning. <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf> (Hämtad 2018-11-06).
- Brandt, Charlotte, 2018: *Vad innebär återkoppling*. Karolinska institutet. Från <https://ki.se/lime/vad-innebar-aterkoppling> (Hämtad 2018-11-26)
- Brink, Lars, 2016: Bättre läsning och bättre skrivande? Om grupprocesser och textrörlighet. I Axelsson, Monica., & Jönsson, Karin (red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Bryman, Allan, 2018: *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlsson Pavic, Sandra, 2017: *Läsläxor – hjälpande eller stjälpande? - En kvalitativ studie om läsläxor i årskurs 2*. (Magisteruppsats, Mittuniversitet) Nerladdad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1187907/FULLTEXT01.pdf>[2018-11-05] (Hämtad 2018-11-07)
- En läsande klass.: *Läsförståelsestrategier*. <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/> (Hämtad 2018-11-30)
- Fridolfsson, Inger, 2015: *Grunderna i läs- och skrivinläring*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Gamlem, Siv M., & Smith, Kari, 2013: *Student perceptions of classroom feedback*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20:2, 150–169, DOI: 10.1080/0969594X.2012.749212
- Gersten, Russell, Fuchs, Lynn S., Williams, Joanna P., & Baker, Scott, 2001: *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research*. *Review of Educational Research*, 71, 279–320. (Hämtad 2018-11-27)
- Hattie, John, 2012: *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, John & Timperley, Helen, 2007: The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hellsten, Jan-Olof, 1997: Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(3), 205–220. <http://docplayer.se/424789-Laxor-ar-inget-att-orda-om-laxan-som-fenomen-i-aktuell-pedagogisk-litteratur.html>. (Hämtad 2018-11-27)
- Holme, Idar Magne, & Solvang, Bernt Krohn, 1997: *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Anders, 2013: *Lärande bedömning*. (3 uppl.). Malmö: Gleerups.

Jönsson, Karin, 2016: Läsning och skrivning som sociala praktiker. I Axelsson, Monica., & Jönsson, Karin. (red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2 uppl. Stockholm: Liber.

Korp, Helena, 2011: *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför*: [Elektronisk resurs]: Kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2666>

Lundberg, Ingvar, 2008: *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, Ingvar. & Herrlin, Katarina, 2003: *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Nationalencyklopedin, läxa. <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/läxa> (hämtad 2018-11-02)

Nyqvist, Jeffrey B., 2003: *The benefits of reconstruing feedback as a large system of formative assessment: A meta-analysis*. Opublicerad masteruppsats, Vanderbilt university, TN, USA.

Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann. L., 1984: *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and instruction*, 1(2), 117–175.

Reichenberg, Monica, 2014: *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. 2 uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Sandström, Margareta, 2002: *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv: fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Diss. Stockholm univ., Stockholm.

Skolverket, 2011: *Kunskapsbedömning i skolan: praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket, 2018: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. (Femte upplagan). Stockholm: Skolverket.

Steve, Graham. & Michael Hebert, 2010: *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. E-bok.

Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab. ISBN: 91-7307-008-4.

William, Dylan. & Leahy, Siobahn, 2015: *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1 - Intervjufrågor

Hur länge har du arbetat som lärare?

Ger du läsläxor?

- (*om inte, varför?*)

Ger du skrivläxor?

- (*om inte, varför?*)

1. Hur mycket planeringstid lägger du på läs- och skrivläxor?
2. När du planerar läs- och skrivläxor, vad tycker du är viktigt att tänka på?
3. Vad ger du dina elever för läs- och skrivläxor?
4. Vad är din åsikt kring läs- och skrivläxor?
5. Vad är anledningen (syftet) till att du ger dina elever läs- och skrivläxor?
6. Har ni kontinuerliga läs- och skrivläxor?
7. Förstår eleverna varför de har läs- och skrivläxa?
8. Går du igenom innehållet av läs- och skrivläxorna med eleverna? Hur väl?
9. Hur sker rättningen av läs- och skrivläxor?
10. Hur förbereder du återkopplingen på elevernas läs- och skrivläxor?
11. På vilket sätt återkopplar du läs- och skrivläxorna? Enskilt eller i grupp?
12. När sker återkopplingen i undervisningen? Finns det avsatt tid för återkoppling?
13. Tycker du det är viktigt att diskutera och tala om läxan med eleverna? Varför/varför inte?
14. På vilket sätt gör du, med hjälp av läxorna så att eleverna blir medvetna om hur de ska arbeta för att utveckla sina kunskaper?
15. Skulle du kunna arbeta med läxor på något annat sätt? Vilket?

Bilaga 2 - Observationsschema

Observationsschema

Områden	Vad sker	Reflektioner/kommentarer
<p>Sker återkoppling i grupp eller enskilt?</p> <p>Diskuteras innehållet eller elevernas kunskaper?</p>		
<p>På vilket sätt sker rättning? kommentarer/diskussioner</p>		
<p>Sker formativ eller summativ återkoppling?</p>		

<p>Hur inleds lektionen? Tydliggörs det för eleverna att återkoppling på läxan kommer att ske?</p>		
<p>Tydliggörs det för eleverna vad de ska göra för att utvecklas?</p>		
<p>Vem pratar och lyssnar?</p>		
<p>Tidsåtgång Hur mycket tid läggs på varje moment i återkopplingen?</p>		

Bilaga 3 - Missivbrev

Information om undersökning av återkoppling på elevers läs- och skrivläxor.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Hej!

Vi är två lärarstudenter, Michelle Brask och Linnéa Törnblom, som går vår sista termin på Grundlärarprogrammet F-3 på Mälardalens högskola. Vi ska nu skriva vår C-uppsats på avancerad nivå och har valt att undersöka lärares arbete med återkoppling på elevers läs- och skrivläxor. Syftet är att ta reda på om och i så fall hur lärare arbetar med formativ återkoppling och i vilket syfte läs- och skrivläxorna används. Skolverket framhåller att varje skola enskilt får bestämma om de vill ge läxor men att utvärderingen av läxorna är minst lika viktig som förarbetet. Vi vill därför ta reda på hur lärare 1-3 tänker och arbetar med läxor och hur utvärderingen sker.

I undersökningen kommer fyra lärare att observeras och intervjuas. De lärare som ombeds delta i undersökningen ska vara verksamma och behöriga att undervisa i svenskämnet.

Deltagandet kräver inte stor tidsåtgång; vi vill observera ett tillfälle där ni går igenom läs- och/eller skrivläxor och hur ni återkopplar elevernas läxor. Därefter vill vi ha en intervju på ca 30 minuter där vi samtalar om hur arbetet med återkopplingen sker och vad syftet med läxorna är. All information kommer att behandlas konfidentiellt och inga namn eller personliga uppgifter kommer att framkomma i uppsatsen. Det är endast vi, och eventuellt handledaren på högskolan, som kommer att ha tillgång till informationen. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DIVA.

Du tillfrågas härmed om deltagande i undersökningen. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Tack på förhand!

Linnéa Törnblom 076-3465686 lmt15001@student.mdh.se

Michelle Brask 073-9818808 mbk15001@student.mdh.se

Handledare: Eva Sundgren

Deltagarens namn: _____

- Ja, jag ger mitt medgivande till att delta i undersökningen, okej att spela in ljud.
- Ja, jag ger mitt medgivande till att delta i undersökningen, inte okej att spela in.
- Nej, jag vill inte delta i undersökningen

Deltagarens underskrift: _____