



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läxa i Tyskland/Sverige

En komparativ studie om pedagogers syn på läxor

Författare: Anders Lindqvist

”Inriktning/specialisering: LAU 390

Handledare: Tilman Skowronek

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: HT11 1120 18



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Läxa i Tyskland/Sverige - En komparativ studie om pedagogers syn på läxor

Författare: Anders Lindqvist

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Tilman Skowroneck

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: HT11 1120 18

Nyckelord: Tyskland, Sverige, komparativ, Pisa, utbildningsreform, grundskola, Grundschule, fritidshem, Hort, läxa, företeelse, pedagog, kvalitativ, intervjustudie, skillnader, likheter.

Studiens övergripande syfte är att bidra med kunskaper om hur pedagoger i två grundskolor, i två europeiska länder ser på och uppfattar företeelsen läxor. Studien försöker besvara frågorna hur pedagogerna värderar läxa, vilka likheter respektive skillnader som finns samt vilka grunder pedagogerna anger för sina ställningstaganden. Grundskolorna ligger i Sverige respektive i Tyskland och mitt val av länder beror på de utbildningsreformer som de bägge skolsystemen just genomgår. Dessa reformer har samma bakgrund i internationella mätningar.

Det är en komparativ studie som framförallt bygger på hermeneutiken och dess inriktning på tolkning av individers upplevda verklighet. Metoden som används är kvalitativ i form av samtalsintervjuer. Studien baseras på ett icke slumpmässigt, subjektivt urval. I den svenska grundskolan deltog sexton pedagoger och i Tyskland åtta pedagoger. Studien har följt vetenskapsrådets råd och riktlinjer. Analysen kan beskrivas som abduktiv då teori (förförståelse) och empiri har växelspelat. Empirin redovisas under de teman som kunde uttolkas och varje tema innehåller en resultatdiskussion.

Pedagogerna i Sverige uttryckte både positiva och negativa värderingar om läxa vilka båda på olika sätt kan vara en följd av den nya läroplanen. De positiva värderingarna hade ett "elevperspektiv" medan de negativa värderingarna baserades på svårigheterna med att individuellt anpassa läxa. För de tyska pedagogerna värderades läxa överlag positivt och mer enhetligt samtidigt som utbildningsreformen inneburit att området läxa lyfts upp. I den svenska grundskolan gav pedagogerna exempel på olika typer av läxa vilka pedagogerna betecknade som antingen mer traditionella eller kreativa. De tyska pedagogerna lyfte framförallt fram exempel som sågs ur ett mer "pedagogiskt perspektiv" jämfört med de svenska pedagogerna. Både i Sverige och i Tyskland upplevde fritidspedagogerna ett tryck från skolan men de tyska fritidspedagogerna hade en friare roll gentemot skolan. Föräldrar och läxa berördes av både de svenska och de tyska pedagogerna. Ingentenda av de bägge grupperna pedagoger angav styrdokumenterna som grund för sina ställningstaganden.

Studien visar på vikten av ett europeiskt perspektiv och tydliggör pedagogers syn på läxa.

Innehållsförteckning	sid
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Problemformulering.....	8
2. Syfte och frågeställningar	9
2.1 Förklaring av begrepp.....	9
3. Teoretisk anknytning och litteratur	10
3.1 Fenomenologin och hermeneutiken	10
3.2 Konstruktionism.....	11
3.3 Diskurs och diskursanalys	11
3.4 Forskningsöversikt-Sverige	12
3.5 Forskningsöversikt-Tyskland	12
4. Design, metod och tillvägagångssätt	14
4.1 Val av metod.....	14
4.2 Urvalsgrupp och begränsningar.....	14
4.3 Bearbetning av data	15
4.4 Etiska hänsyn	15
4.5 Studiens reliabilitet och validitet.	16
5. Resultatredovisning	17
5.1 Kort beskrivning av grundskolan i Sverige respektive Tyskland	17
5.1.1 Uttryckta värderingar om läxa	17
5.1.2 Uppfattningar om vad läxa kunde innebära	20
5.1.3 Läxhjälp via skola/fritid.....	22

5.1.4 Föräldrar och läxa.....	24
5.1.5 Bevekelsegrund för ställningstaganden	25
5.1.6 Två specifika aspekter.....	26
6. Slutdiskussion.....	28
6.1 Diskussion om värderingar ...	28
6.2 Diskussion om uppfattningar	29
6.3 Diskussion om läxhjälp	29
6.4 Diskussion om föräldrar och läxa	30
6.5 Diskussion om bakgrund för ställningstagande	30
6.6 Diskussion om två specifika ämnen	31
6.7 Metoddiskussion.....	31
6.8 Vad min forskning bidrar med	32
6.9 Personliga reflexioner.....	32
7. Käll- och litteraturförteckning	33
8. Intervju och studiebesök.....	37
Bilaga 1. Intervjuguide- Sverige	38
Bilaga 2. Interviewguide-Deutschland ...	39

1. Inledning

Skolan är en institution i vårt samhälle som under de senaste åren blivit starkt ifrågasatt och stått i fokus för en intensiv debatt. En av orsakerna till detta är internationella mätningar, som exempelvis Pisa, av skolelevers kunskaper som visat på försämrade resultat och placeringar för de svenska eleverna (Nyheter/Ekot, 2011). Dessa mätningar har använts för att understryka vikten av förändringar inom det svenska skolsystemet. Davdic (2010, s 277-294) beskriver hur internationella studier använts på ett subjektivt sätt för att föra fram bilden av en skola i kris. Den bilden har använts för att motivera betydande förändringar. På Lärarnas Riksförbunds hemsida anges att resultaten av de internationella mätningarna är en av grunderna för den nya läroplanen ”Anledningen till att grundskolan får en ny samlad läroplan, ... är den bristande resultatutvecklingen i internationella och nationella utvärderingar, samt den bristande likvärdighet i undervisningen som dagens läroplan och kursplaner bidragit till” (Lärarnas Riksförbund, 2011). I den nya läroplanen Lgr 11, läroplanen för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011 (Skolverket, 2011) finns en betoning på ämneskunskaper. På utbildningsdepartementets hemsida står följande: ”I dag presenterade utbildningsminister Jan Björklund den nya läroplanen för grundskolan (Lgr 11). I framtiden ska läroplanen även innehålla kursplaner för grundskolans ämnen. Kursplanerna får en ny struktur i tre delar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav” (Regeringskansliet, 2010).

I Tyskland sker samtidigt en omfattande skolreform som bl.a. innebär en förkortning av den sammanlagda grundskole- och gymnasietiden ner till tolv år¹ samt en förändring av grundskolan. Upprinnelsen till den nya skolreformen är, liksom i Sverige, de resultat som de tyska eleverna visade vid en internationell mätning, Pisa 2001 (Kerstan, 2010). Det väckte en stor uppmärksamhet att de tyska eleverna endast låg i mitten av mätningen. Dessutom visade Pisa 2001 att Tyskland var det land i undersökningen som hade den starkaste kopplingen mellan social bakgrund och resultat i skolan samt att var fjärde elev vid femton års ålder inte hade fullgod kunskaper i läsning och räkning (ibid). Förändringen av grundskolan innebär en utbyggnad av ”Ganztagsschulen”, heldagsskolor. De övergripande syftena är i sammandrag att utöka den kvalitativa studietiden, individualisera utbildningen för att stimulera högpresterande elever, ge elever en kreativ och utvecklande fritid samt upptäcka varje elevs individuellt starka områden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011, s 2).

Förändringarna av det tyska skolsystemet och dess bakgrund väckte tidigt mitt intresse, dels beroende på skoldebatten i Sverige samt att jag har familjeband till Tyskland. En del av mina kusiner arbetar som pedagoger på olika nivåer i det tyska utbildningssystemet, närmare bestämt i delstaten Mecklenburg-Vorpommern. Det var anledningen till att jag i mitt projektarbete (B-uppsats) gjorde en studie över begreppen ”Samarbete och Konkurrens/Wettbewerb²” i en svensk respektive tysk grundskola. Vid de intervjuer jag då genomförde med svenska och tyska grundskolepedagoger berörde dessa ofta aspekter på företeelsen läxa.

¹ I den tidigare statsbildningen DDR var det tolv år jämfört med Västtyskland som hade tretton år. Tyskland är en av de europeiska länder som har den högsta snittåldern för utexaminerade gymnasieelever.

² Kan översättas med tävling i syfte att förbättra de egna resultaten.

1.1 Bakgrund

Den pedagogiska företeelsen läxa har börjat uppmärksammas och delvis ifrågasättas (Birgersson & Nilsson, 2006, s 10). En bidragande faktor till detta är att området på senare år lyfts fram i svensk forskningslitteratur (Hellsten, 2000; Westlund, 2004). Läxa eller hemarbete, är ett område som ibland direkt uttryckts i styrdokument och läroplaner (Svensson & Svensson, 2005, s 9-10). Säljö (2008, s 33) skriver att utbildning är en ideologisk process och läroplaner är noggrant formulerade och avvägda dokument som förhandlas och formuleras i ett politiskt språk. Läroplaner och styrdokument förmedlar de värderingar som råder i ett samhälle (se t.ex. Englund, 1994; Jonsson, 2003). Pedagogers arbete bygger på läroplaners innehåll vilket innebär att de värderingar dessa uttrycker, kan få ett stort genomslag i skolan. Hur har då läxor eller läroplaner uttryckts i läroplaner genom tiderna?

Svensson och Svensson (2005, s 9-10) har i sin examensuppsats gjort en genomgång av läxans ställning i svenska läroplaner. I den visar de hur läxa, eller den tidigare benämningen hemuppgifter, uttryckts i styrdokument från Lgr 62 till och med Lpo 94.

I Lgr 62 beskrivs hemuppgifterna som en huvudsaklig del i elevernas arbetsfostran men också som en möjlighet för eleverna att befästa sina kunskaper och färdigheter (Svensson & Svensson, 2005). I Lgr 69 understryks att hemuppgifterna helst bör vara frivilliga och motiverar det med att den fastställda timplanen leder till att eleverna redan har tillräckligt med undervisning i skolan och fritiden bör användas till återhämtning. Det står också att de frivilliga hemuppgifterna främst bör vara av undersökande karaktär (ibid.). I och med Lgr 80 återbördas hemuppgifter till att vara en del av skolarbetet för att befästa kunskaper och färdigheter. I Lpo 94 kan Svensson och Svensson (ibid., s 10) inte hitta några explicita uttryck för hemuppgifter och därmed menar de att detta styrdokument implicit gav pedagogerna i skolan ett brett utrymme för om och hur man skulle använda sig av hemuppgifter.

Den nya läroplanen Lgr 11 betonar kunskapskrav och innefattar en ny sexgradig betygsskala, där A står för det högsta betyget och F för det lägsta vilket innebär icke godkänt (Lärarnas Riksförbund, 2011). För grundskolan innehöll den tidigare betygsskalan tre steg där det lägsta betyget var G som stod för godkänd (Spånga Grundskola, 2011). ”Den nya skalan och de nya kunskapskraven ska ge bättre förutsättningar för tydligare information om elevens kunskapsprogression till elev och föräldrar. Dessutom ska den leda till rättvisare och en mer nyanserad bedömning” (Lärarnas Riksförbund, 2011).

En betoning på kunskapskrav och fler betygssteg som även omfattar ett ”icke godkänt”, kan medföra en ökad uppdelning och differentiering av elever via en individualisering. Carlgren (1994, refererad till i Sheridan & Williams, 2007, s 10) beskriver en tendens inom utbildningssystemet som går i riktning mot individualisering och individanpassning.

I en skola där pedagogerna påförs ett allt större ansvar för såväl ämneskunskaper, elevers arbetsmiljö som en utökad individuell bedömning, kan läxa bli ett allt mer frekvent inslag. Pedagoger kan komma att använda mer och fler former av egenarbete som läxa, både för att underlätta bedömning och för att hantera en realitet i form av en pressad arbetssituation. Läxa som huvudsakligen ett hjälpmedel för pedagogen. Ett hjälpmedel för bedömning av kunskaper men också som ett instrument för att fördela ansvar, genom att överföra ansvar till hemmets värld och föräldrar. Carlgren (1994, refererad till i Sheridan & Williams, 2007, s 10) skriver att det i förlängningen finns en risk för en fragmentarisering av det sociala sammanhanget genom att klassrummet som socialt system reduceras till summan av enskilda elever som alla administrerar sin egen inläring. Det understryker vikten av att tydliggöra pedagogers syn på

läxa, inte minst med tanke på skolans värdegrund där likvärdig utbildning understryks. ”Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas.” (Skolverket, 2011, s 8).

1.2 Problemformulering

Grundskolepedagoger är den yrkesgrupp som för in eleverna i skolans värld och dess kulturella system. Kougioumtzis (2006) beskriver denna process och skiljer där mellan två kulturella regeluppsättningar i grundskolan, den instrumentella och den expressiva:

Grundskolans kulturellreproducerande funktion relateras huvudsakligen till elevers identitetsbygge, som i princip sker genom två uppsättningar av regler. En uppsättning gör sig gällande vid överföring av kunskaper och färdigheter (instrumentell regeluppsättning), medan en annan kopplas till överföring av normer och värderingar samt sociala former för överföring av kunskaper och färdigheter (expressiv regeluppsättning). Den expressiva regeluppsättningen är en betydande process för etablering och övervakning av konsensus i olika sociala sammanhang och därför föremål för intensiv ritualisering. (Kougioumtzis 2006, s 36)

Kougioumtzis (2006, s 23) tar upp hur ett barn som påbörjar grundskolan påförs ett identitetsskapande i form av en elevidentitet som bygger på skolans kulturellreproducerande funktion. När en kultur reproduceras finns inslag av riter eller ritualer.

”Ritualiseringsprocesser i en skola handlar om uppsättningar av såväl sammanhållande som särskiljande ritualer i varierande former och med distinkta funktioner. Ritualernas funktion i grundskolan kan generellt sägas vara förebyggandet av ett ifrågasättande av giltiga normer och värderingar” (ibid. s 23).

Den svenska grundskolan har nu fått en ny läroplan Lgr 11, läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem 2011 (Skolverket, 2011). I den nya läroplanen finns en ökad betoning av kunskapskrav omfattande både ämnesspecifika kunskaper såväl som förmåga att tolka och analysera samtidigt som fler betygssteg införs. Socioekonomiska skillnader riskerar att få en allt större betydelse för elevers möjligheter i skolan beroende på större elevgrupper, begränsade resurser och tid. Amnå, Arensmeire, Ekman och Ljunggren (2010, s 27) beskriver hur skolan tilldelats ett särskilt ansvar för att främja lika förutsättningar. Lika förutsättningar för elever bygger på att pedagoger har en kollektiv samsyn på områden och företeelser i skolan. En viktig aspekt blir då att lyfta fram hur pedagoger ser på pedagogiska företeelser i skolan som kan påverka förutsättningarna.

En av dessa pedagogiska företeelser är läxa. Hur läxor används är avhängigt den syn som respektive pedagog har. En väsentlig aspekt blir då att tydlig- och synliggöra pedagogers syn på läxa. Studiens intention är att belysa hur pedagoger ser på och uttrycker sig om läxa och bidra till att problematisera en företeelse som pedagoger ibland oreflekterat använder sig av. Westlund (2004) skriver i sin rapport ”Läxberättelser – läxor som tid och uppgift”:

Engagemanget kring och närvaron av läxor i uppsatserna föranleder mig att inhämta aktuell forskning om textens sak. I samma andetag förundras jag över att jag under alla mina år i skolan, och som skolforskare inte ägnat en tanke åt läxor. Seendet är verkligen begränsat-tala om öppnade ögon. (Westlund, 2004, s 31)

Jag valde att jämföra synen på läxor mellan pedagoger i två europeiska länder. Tyskland och Sverige är då intressanta att jämföra eftersom skolsystemen i de bägge länderna genomgår

förändringar vars upphov har samma bakgrund, de mätresultat som internationella studier påvisat. (Kerstan, 2010; Nyheter/Ekot, 2011). Genom att använda ett annat lands pedagoger som en spegel kan skillnader och likheter lättare framträda. Schriewer (1999, refererad till i Kougioumtzis 2006, s 36) tar upp hur komparativa internationella studier kan bidra till en utökad nationell förståelse. ”Komparativa pedagogiska studier har som mål att utöka förståelsen inom ett nationellt samhälligt system genom att etablera relationer även mellan olika nationella samhälliga system” (ibid., s 36). Min studies utgångspunkt är att en komparativ internationell studie kan bidra till ett förtydligande av fenomen inom en nationell ram.

2. Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att bidra med kunskaper om hur pedagoger i två grundskolor, i två europeiska länder ser på och uppfattar företeelsen läxor. Med utgångspunkt i studiens undersökning av hur grundskolepedagoger uttrycker sig om läxa försöker den visa vilka likheter respektive skillnader som kan finnas, hur pedagogerna värderar läxa samt vilka grunder pedagogerna anger för sina ställningstaganden, exempelvis aktuella läroplaner. Studien försöker alltså sammanfattningsvis besvara följande frågor:

Vilka värderingar av läxor ger pedagogerna uttryck för?

Vilka skillnader och/eller likheter finns i synen på läxor mellan pedagoger i en svensk respektive en tysk grundskola?

Vilka bevekelsegrunder anger pedagogerna för sina ställningstaganden?

2.1 Förklaring av begrepp

Informant. I studien använder jag beteckningen informant istället för respondent om de grundskolepedagoger som blivit intervjuade. Det beror på att intervjuerna inte utgick från en strukturerad bakomliggande intervjuplan utan istället bestod av semistrukturerade, enskilda samtalsintervjuer med ett begränsat antal frågeområden. Uppföljningsfrågor ställdes endast i syfte att klargöra och sammanfatta samt att, vid vissa tillfällen, återföra intervjuerna till frågeområdena.

Pedagog/lärare. I studien benämns informanterna pedagoger då gruppen utgjordes av lärare i grundskolan samt fritidspedagoger.

Tyskland/Sverige-Västra Götaland/Mecklenburg-Vorpommern. Studien har koncentrerats till två grundskolor, en i Sverige och en i Tyskland. Jag undviker att ge grundskolorna denna beteckning då jag saknar belägg för hur representativa de är för respektive land. Därför har jag gett dem beteckningarna, grundskola i Västra Götaland samt grundskola i Mecklenburg-Vorpommern. I resultatredovisningen och diskussionen har jag gjort ett undantag i syfte att förenkla redovisningen och därmed underlätta läsningen.

Fritid: Det i skolor vedertagna begreppet för Fritidshem.

Hort: Den tyska motsvarigheten till Fritidshem

Svaga/starka: I resultatredovisningen finns uttrycken ”svaga” och ”starka” elever med. De användes av en del av pedagogerna för att beteckna elever som antingen ansågs hög- eller lågpresterande i skolan.

3. Teoretisk anknytning och litteratur

Englund (2005) beskriver hur stat och skola är nära sammankopplade. ”Den institutionella allmänutbildningen (den svenska folkskolan, fortsättningsskolan, grundskolan och gymnasieskolan) har under 1900-talet varit och är alltfört en del av den ideologiska statsapparaten. Detta innebär att den är en länk i statens sammanhållningsfunktion för samhällsordningen som helhet” (Englund, 2005, s 151). Det kommer bl.a. i uttryck i de styrdokument som utgör grunden för skolans verksamhet. Englund (ibid.) skriver att det institutionella obligatoriska utbildningssystemet befinner sig i ett spänningsfält mellan social integration och förändring, ständigt påverkad av olika krafter. Samtidigt finns en kår av ”ideologins funktionärer” som bemannar apparaten vilka har att tolka ideologin och de kan därmed i hög grad påverka dess budskap genom att förstärka eller motverka det (ibid., 153). Pedagoger i grundskolan skulle med den definitionen kunna betecknas som ”ideologins budbärare” vilka skall tolka sitt uppdrag utifrån befintliga styrdokument samt rådande och egna värderingar. De aspekterna kommer att påverka hur pedagogerna för ut det övergripande innehållet i styrdokument.

I Kougioumtzis (2006) avhandling är lärarprofessionen en av de teoretiska utgångspunkterna. ”En lärarprofessionell kod handlar om en beskrivning av typiska mönster hos lärardiskurser, som utmynnar i en funktion för professionalisering och en för professionalism” (ibid., s 66). Professionalisering innebär att bestämma över de egna yrkesförutsättningarna samt professionens status. Professionalism ska ses i betydelsen av att utföra sin arbetsuppgift på ett professionellt sätt. Kougioumtzis (ibid.) skriver att utbildningsreformer i sig, inte utlöser händelseförlopp som på ett direkt sätt påverkar lärarprofessionen som arbetskultur betraktat. Lärarprofessionen är mer präglad av egna traditioner.

Samtidigt är skolan den arena där lärarprofessionen verkar i och skolans samhällsorienterade innehåll präglas av tolkningar av politiska ideologier enligt Englund (2005, s 154-155). Skolan är med den utgångspunkten inte någon oföränderlig del av samhället, utan en del som står i ett symbiotiskt förhållande till de ideologier som uppnår rätten till tolkningsföreträde. Skolan är ingen autonom sfär utan en konstruktion som syftar till att överföra de rådande värderingarna i ett samhälle. De politiska partier eller grupper som innehar regeringsmakten har då ett tolkningsföreträde. Det kan exemplifieras med vad Amnå et. al. (2010, s 24) beskriver som det omfattande reformarbetet av utbildningsväsendet som den borgerliga regeringen inledde direkt efter sitt tillträde 2006.

3.1 Fenomenologin och hermeneutiken

Skott (2004, refererad till i Wahlgren, 2009, s 65) tar upp att grunden för fenomenologin och hermeneutiken, är den upplevda verkligheten bestående av de vardagliga händelser som en människa möter. En berättelse som utspelar sig mellan människor ses som något som förmedlas mellan människor. Skott (ibid.) beskriver hur berättelsen alstras och tolkas mellan den som berättar och den som lyssnar. Det kan överföras till den föreliggande studien där informanten är den som berättar och min roll är begränsad till den som lyssnar. Hartman (2004, s 193) skriver att en förenklad förklaringsmodell av hermeneutiken är att den är läran om hur man når förståelse för människors livsvärld genom tolkning. En del av hermeneutiken kallas livsvärldsteori vilken utgår från vardagslivets subjektiva upplevelser och erfarenheter genom att tolka, förstå och beskriva utsagor om dessa (Wahlgren, 2009, s 65).

Ödman (1979, refererad till i Molin, 2009, s 11) skriver att hermeneutiken har sin grund i tolkandet av bibeltexter. I slutet av 1700-talet skedde en utvidgning av begreppet från texttolkningslära till att omfatta även andra typer av tolkning. Westlund (1994, s 11-12) skriver att vad som idag avses med hermeneutisk vetenskapsteori inte är så enkelt att beskriva och det inte finns en enda och enhetlig hermeneutisk tolkningslära. Det kan däremot urskiljas vissa enhetliga teman. Ett grundläggande tema är att delen alltid ska förstås i förhållande till helheten (Alveson och Sköldberg, 1994, refererad till i Westlund, 1994, s 12) och att förståelseprocessen är dialektisk (t.ex. växlar mellan teori och praktik³). En hermeneutisk cirkel är det begrepp som brukar användas för att beskriva en sådan analysmetod. För studiens del skulle delarna kunna utgöras av pedagoger, yrkesprofession och skola. Ett annat grundläggande tema är att hermeneutiken har en budbärande funktion (From och Holmgren, 2000, refererad till i Westlund, 1994, s 12) som medför att tolkning och förståelse står i centrum. Westlund (2004, s 17) tar fasta på hermeneutikens möjligheter att ge ett stort utrymme åt vad informanterna berättar eller tecknar vilket är den kärna som hela tiden ska stå i centrum för forskarens analys och tolkning. Det är också den centrala delen i min tolkning av informanternas data.

3.2 Konstruktionism

Hartman (2004, s 138-139) beskriver hur skilda vetenskapsgrenar beskriver olika slags företeelser eller klasser. Skola skulle inom samhällsvetenskaplig forskning vara definitionen på en klass eller företeelse. Klasser ses främst som skapade eller konstruerade, inte redan existerande (ibid., s 140). Konstruktionism är en teori som kan användas för att beskriva sådana skapade klasser. Teorin bygger på att de ingående termerna eller definitionerna i den teori som forskaren använder sig av, är i sig konstruerade. Potter (1996, refererad till i Holmdahl, 2011, s 21) understryker språkets betydelse inom konstruktionism och menar att vi konstruerar världen med hjälp av språkliga formuleringar. Det innebär att språket aldrig kan förstås som en beskrivning av en verklighet utan som en konstruktion av en upplevd verklighet (ibid.). Denna sentens är central för mig då min studie bygger på data från intervjuer där de deltagande informanterna via språket förmedlar den verklighet som de individuellt upplever.

3.3 Diskurs och diskursanalys

Ett ytterligare begrepp som varit fruktbart för denna studie är diskurs. Det var Foucault, fransk filosof och idéhistoriker som presenterade begreppet. Rosengren (1993 [Översättning från franska]) skriver att Foucault använde det oftast som beteckning på två aspekter; ”dels i en mer generell och teknisk mening som namn på alla skrivna eller yttrade fraser [...] dels i en för Foucault alldeles särskild bemärkelse, nämligen som namn på hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden” (Östling, 1993, s 57). Exempel på sådana praktiker är medicinens, naturhistoriens eller ekonomins diskurs (ibid.). Skolan skulle kunna betecknas som en diskurs i bägge dessa definitioner. Dels i avseende på det tal eller ”språk” som man använder sig av och som kännetecknar skolan, dels som en speciell praktik som påverkar språket i sig. Språkets betydelse för definitionen diskurs understryks av Olsson och Sörensen (2007) som skriver att ”Språket, i betydelsen tal och text, är det som brukar kallas diskurs [och den] har en central ställning inom den moderna samhällsvetenskapen och den medicinska praktiken” (ibid., s 79-80). Howarth (2007, s 9) beskriver hur diskursens roll markant har ökat beroende både på det växande antalet studier som använder sig av begreppet

³ Författarens anmärkning.

och också av dess allt vidare tillämpning. En rad faktorer hör ihop med detta som exempelvis framväxten av nya teoretiska ansatser som hermeneutik, kritisk teori och poststrukturalism (Dallmyr och McCarthy 1977; Rabinow och Sullivan 1979; Rorty 1992a; Finlayson 1999; refererade till i Howarth, 2007, s 10).

En forskare som använder ett diskursivt perspektiv har som mål att beskriva, förstå, tolka och värdera konstruerade undersökningsobjekt (ibid.). Eftersom min studie bygger på att tolka data utifrån ett perspektiv på skolan som ett konstruerat objekt, kan studien definieras som en diskursanalys. Howarth (2007, s 157) tar upp aspekten med komparativ forskning inom diskursanalys och understryker att det är en fruktbar metod under förutsättning att den överensstämmer med diskursanalysens allmänna ontologiska och teoretiska antaganden. När en komparativ metod används inom diskursanalys är målet inte att konstruera tillämpbara lagar eller allmängiltiga sanningar, utan att främja en förståelse och förklaring samt problematisera sociala och politiska fenomen (ibid.).

3.4 Forskningsöversikt-Sverige

Hellsten (1997, s 215) genomförde en litteraturgenomgång med syfte att undersöka hur fenomenet läxa framställdes i offentlig diskurs. Syftet var att kunna använda studien som en utgångspunkt i vidare analyser av både litteratur och konkret verksamhet. Hellsten fann tre tendenser: Läxa omnämndes sällan vilket även gällde den kurslitteratur som användes vid en lärarutbildning som ingick i studien, läxa problematiserades nästan inte utan hade genomgående positiva förtecken samt att när läxa diskuterades påfördes den ett positivt värde vilket inte hade någon symmetri med de effekter den kunde ha (ibid.).

Den oreflektade positiva värdering som läxan stod för när den behandlades i litteraturen, tolkade Hellsten som ett tydligt tecken på att läxan i offentlig diskurs mer framträdde som en symbol eller ritual, snarare än som en arbetsmetod (Hellsten, 2007, s 205). Hellstens benämning ritual tolkar jag i beteckningen något som antagit vedertagna former.

Westlund, I. (2004, s 34) beskriver hur ”läxvågorna” i Sverige under femtio år överensstämmer med de olika förskjutningar av värderingarna om läxa, som förekommit i USA, dock alltid med en viss tidsförskjutning. Under tidigt 1900-tal ansågs läxor i USA som ett medel att forma och disciplinera eleverna för att på 40-talet framhävas som något positivt för lärandet i sig, vilka kunde bidra i kampen mot Sovjetunionens tekniska landvinningar. På 60-talet kommer istället teorier om lärande, progressivismen, vilka betonade negativa aspekter med läxor som att de hindrar kreativitet och social samvaro. Under 80-talet går man så in i en period av resultatriktning och läxa blir då ett medel för att skapa tillväxt (ibid.). Här gör Westlund en koppling till en uppfattning som framfördes i Sverige under tidigt 90-tal som betonade det effektiva läsläsandet (SOU 1993:16, refererad till i Westlund, 2004, s 34). Enligt Westlund bör man vara försiktig med att tolka forskningsresultat om läxors nytta då de endast kan anses valida för specifika kategorier (elev/ålder/typ av hemuppgift). Många av de studier som gjorts har visat sig ha en bakomliggande positiv värdering av läxor, att de bidrar till elevernas lärande på olika sätt (ibid.).

3.5 Forskningsöversikt-Tyskland

I Tyskland pågår en förändring av grundskolan som innebär en kraftig utbyggnad av systemet med ”Ganztagsschulen” vilket kan översättas med heldagsskolor (Gängler och Markert, 2011). På internet kan man läsa om denna förändring på en hemsida redigerad av

”Bundesministerium für Bildung und Forschung”, det tyska departementet för bildning och forskning. Där beskrivs denna förändring och dess syfte med att det är ” Ett av de största utbildningsprogram som gjorts i Tyskland. Målet: Att inom tio år åter etablera det tyska utbildningssystemet som ett av de bästa i världen” (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011, s 2). Det finns två former av ”Ganztagsschulen”. ”Offene Ganztagsschulen” innebär en frivillig övergång efter lunch till andra verksamheter med speciella pedagoger. Ett exempel är ”Hort”, den tyska motsvarigheten till de svenska fritidhemmen. ”Gebundene Ganztagsschulen” innebär att hela dagen tillbringas i skolan men uppdelad i olika pass, ämnen och pedagoger (ibid., s 6-7).

Några av målen med ”Ganztagsschulen” är att höja utbildningsnivån, tidigarelägga skolgången⁴, tidigt synliggöra elever med speciella svårigheter, vidare- och påbyggnad av lärarkompetens samt införande av gemensamma jämförelsetest av elever i slutet av grundskolan (Kerstan, 2010). Dessutom fick jag själv erfara två ytterligare förändringar vid mina två studiebesök på ”Offene Ganztagsschulen”. Dels möjligheten för elever att för en låg kostnad kunna köpa en lagad lunch på skolan. Det har funnits på en del skolor tidigare men det vanligaste har varit medhavda matpaket hemifrån. Dels möjligheten för eleverna att under en viss bestämd tid, utföra sina läxor på ”Hort” under överinseende av en fritidspedagog⁵.

I samband med denna förändring har en omfattande forskning om dess innehåll och verkningar etablerats (Gängler och Markert, 2011). Här återfinns forskning om läxor och dess praktik i ”Ganztagsschulen” (Kleinen, 2009; Zepp, 2009; Gängler och Markert, 2010). Forskningen om läxa i Tyskland har ofta en bakomliggande positiv värdering av den, problematiken är hur den ska göras så effektiv som möjlig för elevens inläring. Niggli, Trautwein och Schnyder (2010) behandlar vikten av att analysera lärarens roll i läxans kontext och identifierar tre aspekter. Rollen av att vara den som ger instruktionerna (effektivitetsaspekt), rollen av att disciplinera (elevuppförande) samt rollen av att vara föräldrarnas partner med syfte att utveckla eleven.

Det finns även kritisk forskning till läxan som en företeelse men den är mindre frekvent. Reinhold, Stuck, J-Flor och Riebel (2010) som undersökt hur föräldrar hanterar barnens läxor. Studien visar att föräldrar ofta utgår från egna föreställningar istället för barnens situation och förutsättningar. Exemplet visar också på en tendens inom den tyska kritiska forskningen, att framförallt fokusera kritiken mot hur olika parter hanterar läxa snarare än mot företeelsen i sig. Föräldrarnas roll återkommer ofta i den tyska forskningen om läxa. Gerber och Wild (2010) skriver att det sällan är bägge föräldrarna som medverkar vid läxorna i hemmet och understryker vikten av att även pappan och syskonen medverkar.

I Tyskland innebär utbyggnaden av Ganztagsschulen även att andra elevkategorier börjat föras in i grundskolan, elevgrupper som tidigare gick i speciella skolformer. Denna aspekt underströks av de tyska pedagogerna som intervjuades. Elever med speciell problematik kunde tidigare gå en anpassad parallell skolform vilken numer börjat överföras till den gemensamma grundskolan Ett exempel är de s.k. ”Sonderschulen” där elever som var svagt presterande kunde gå. Systemet med ”Sonderschulen” var och är omstritt i Tyskland (Ebisch, 2010).

⁴ I internationell jämförelse har Tyskland haft en hög ålder på utexaminerade skolelever samt högskole- och universitetsstudenter.

⁵ De tyska fritidspedagogerna har i sin utbildning en större anknytning till lärarprofessionen jämfört med de svenska fritidspedagogerna.

4. Design, metod och tillvägagångssätt

Arbetet bygger på en komparativ studie av en grundskola i Västra Götaland och en grundskola i den tyska delstaten Mecklenburg-Vorpommern. Studiens målgrupp är pedagoger i grundskolan vilket innefattar främst lärare men också fritidspedagoger. I den svenska grundskolan är fritidspedagogerna knutna till skolornas organisation. I de tyska delstaternas grundskolor kan däremot fritidspedagogerna bestå av en rad olika specialpedagoger och tillhöra organisatoriska former som delvis är skilda från skolornas men med nära band och i samarbete med dem. Det är pedagoger i grundskola som står i centrum för studien.

4.1 Val av metod

Jag har valt att utföra en kvalitativ studie baserat på enskilda, personliga intervjuer. Enligt Denscombe (2006, s 134-136) har detta upplägg tre fördelar. De är relativt lätta att arrangera, all data kommer från en källa och forskaren kan koncentrera sig på en person. Metodvalet grundades också på min erfarenhet att pedagoger ofta har personliga uppfattningar om läxa. Subjektiva uppfattningar baserade på individens upplevda verklighet och erfarenheter. Bryman (1997, s 65) beskriver hur Edmund Husserl, en av fenomenologins förgrundsgestalter, beskriver hur varje individ har en subjektiv upplevelse av verkligheten och att den filtreras genom en icke ifrågasatt acceptans av dess form och innehåll. En utsaga som passar in på läxa som ett uttryck för en form och ett innehåll som ofta tas för givet men inte ifrågasätts.

Det material som jag sökte skulle vara en spegling av pedagogernas egen syn och uppfattning om området läxa vilket innebar att jag valde semistrukturerade, enskilda samtalsintervjuer med en bakomliggande intervjuplan. Intervjuplanens frågeområden baserades på det material som en tidigare intervjustudie gett⁶. Fördelen med semistrukturerade är att informanten får ett stort utrymme för egna personliga reflektioner baserat på erfarenheter och värderingar (Olsson och Sörensen, 2007, s 80). Min egen roll vid intervjuerna begränsades främst till en möjlighet att se till att intervjuerna täckte in de frågeområden som finns specificerade i bilaga samt att vid behov, återföra informanten till ämnet för studien. Genom att använda mig av samtalsintervjuer fanns denna möjlighet till interaktion. En fördel var också att jag därmed kunde sammanfatta informantens tankegångar och be denne att verifiera, i syfte att uppnå en korrekt tolkning av data. En frågeundersökning med fasta svarsalternativ hade inte gett samma möjlighet (Esiasson, Giljam, Oscarsson och Wängnerud, 2003, s 255-256).

Varje intervju tids- och platsbestämde av informanten för att denne skulle kunna förbereda sig och medvetet reflektera över ämnet i förväg. Intervjuerna tog upp till 30 minuter.

4.2 Urvalsgrupp och begränsningar

Förutom de begränsningar som tidigare nämnts, avgränsades studien till grundskolan. Den är elevens första möte och ingång till skolvärlden och kan sägas ha en stor betydelse för hur eleven vidare kommer att tolka och uppfatta skolan som kontext. I denna process påbörjas ett

⁶ Genomförd under det utvecklingsarbete som föregick LAU 390 och uppsatsarbetet.

identitetsskapande och en kulturöverföring där specifika företeelser som läxa ofta tas för givna (Hellsten, 1997; Johanneson, 2002; Westin, 2004).

Urvalet av informanter bestod därför i Västra Götaland av pedagoger från grundskolan upp till årskurs sex och i Mecklenburg-Vorpommern av pedagoger från grundskolan upp till årskurs fyra. Informanterna i intervjuundersökningen utgjordes av ett icke slumpmässigt, subjektivt flerstegsurval (Denscombe, 2006, s 22-24). Deltagarna var ”handplockade” i den bemärkelsen att de samtliga var pedagoger i en grundskola i respektive land. Till att börja med så kontaktades respektive skolas rektor för att undersökningsledaren skulle få tillstånd att gå vidare och kontakta skolans pedagoger. Därefter kontaktades pedagogerna. I den svenska grundskolan i Västra Götaland hade jag möjlighet att under en period av två veckor allt eftersom boka tid och plats med sexton pedagoger. I den tyska grundskolan i Mecklenburg-Vorpommern fick jag hjälp av en av de anställda pedagogerna att söka upp och boka tid och plats med de övriga pedagogerna, totalt åtta stycken. Varje intervju genomfördes i den skola som pedagogerna arbetade i, antingen i ett personalrum eller i ett klassrum.

I undersökningen ingick totalt tjugofyra pedagoger. Utöver detta urval genomfördes en intervju med rektorn på grundskolan i Mecklenburg-Vorpommern i syfte att uppnå ett förtydligande och korrigerande av bakgrundsfakta.

4.3 Bearbetning av data

Vid intervjuerna fick informanterna bestämma hur deras data skulle behandlas dvs. spelas in eller antecknas. Den övervägande majoriteten valde inspelning. De data som intervjuerna gav i form av inspelat material, avlyssnades ett flertal gånger varefter de delar som berörde frågeområdena transkriberades. Det transkriberade materialet lästes sedan igenom vid tre separata tillfällen med tid för reflektioner mellan varje tillfälle. Olsson och Sörensen (2007, s 80) beskriver just processen med att transkribera som att ”meningskoncentrera”. Begreppet innebär att mer precist formulera de meningar som intervjupersonen sagt och bygger på att förtydliga och reducera omfattande intervjutexter.

Den metod som användes kan beskrivas som abduktiv då mitt perspektiv kom att växla mellan teori och empiri. Genomgående under tolkningsprocessen tilläts empiri och teori påverka varandra under min bearbetning av materialets delar och helhet (Alvestad, 2010; Sheridan och Williams, 2007, s 54). Alvestad (2010) skriver om ett sätt att använda sig av empiri, där dialogen är i centrum, i termer av en hermeneutisk spiral som går mellan vår förförståelse och den nya förståelsen. Ny tolkning växer på det sättet fram grundad på tidigare tolkning.

4.4 Etiska hänsyn

Vetenskapsrådets regler och riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011) har följts vid studien vilket inneburit att informanterna informerats om syftet med studien och dess användning samt att all medverkan varit baserat på frivillighet. Användningen av diktafon har skett endast efter informanternas godkännande. Studien är baserat på anonymitet vilket innebär att varken

personnamn, namn på platser eller skolor finns med. I övrigt har vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed följts.

4.5 Studiens reliabilitet och validitet

Studien baserades på intervjuer där informanterna fick reflektera över ämnet läxa. Hermeneutiken som jag valde som arbetsmetod, gav mig möjligheter att tolka och spegla erhållen data inte i aspekter av rätt eller fel utan för att öppna upp för en dialog och diskussion. Samtidigt finns en risk med att vara den första att tolka ett material. Gadamer (1997, refererad till i Westlund, s 17) beskriver det som att man aldrig kan bortse från sina erfarenheter, man är dömd att tolka utifrån tidigare upplevelser men också de fördomar man bär med sig. Mina erfarenheter och fördomar har säkerligen påverkat hur jag tolkat data men min strävan har varit att i resultatredovisningen redovisa all data på ett så objektivt sätt jag förmådde, för att därefter ange min egen tolkning. Då reliabilitet anger hur tillförlitligt ett resultat ansåg jag det viktigt att i resultatredovisningen börja med att försöka spegla den syn på och tankar om, läxa som informanterna gav uttryck för. På det sättet kan läsaren göra en egen bedömning av mina tolkningar som följer därefter. Jag har också försökt att tydligt påvisa arbetsgången i studien.

Antalet informanter från den svenska grundskolan är dubbelt så många jämfört med antalet informanter från den tyska grundskolan. Det är något som påverkar studiens reliabilitet och som läsaren bör ha i åtanke..

Validitet innebär att mäta det som avses och vid en intervjustudie påverkar alltid valet av frågor och deras formulering dess validitet. I studien gavs samma övergripande fråga om läxa vilket också angav startpunkten för varje intervju. De uppföljningsfrågor som ställdes till informanterna rörde de frågeområden som finns redovisade i bilaga. De data som varje intervju gav sammanfattades för informanterna i syfte att verifiera deras information. För att läsarna ska kunna göra sig en egen bedömning av den bakomliggande intervjuplanen finns en bilaga med samtliga intervjuområden redovisade.

5. Resultatredovisning

De data som erhöles vid samtalsintervjuer med pedagoger i en grundskola i Västra Götaland respektive en grundskola i Mecklenburg-Vorpommern, redovisas först under de gemensamma teman som kunde uttolkas. Därefter följer de teman eller avsnitt som var specifika för respektive grundskola och grupp pedagoger. Jag valde denna modell för att underlätta både läsningen av och förståelsen för, de data som intervjuerna gav. Det är ett koncentrat av pedagogernas egna tankar och uppfattningar om området läxa i enlighet med Olssons och Sörenssens (2007, s 98) begrepp ”meningskoncentrera”. Varje citat kommer från en enskild pedagog vilken endast kan figurera vid ett tillfälle per tema. Jag har valt att behålla de tidigare förklarade tyska begreppen för heldagsskola/Ganztagsschule och Fritids/Hort då läsaren annars lätt hamnar i en helt svensk föreställningsvärld som motverkar studiens komparativa syfte. Jag har även valt att beteckna den från Hort/Fritids skilda verksamheten på skola med endast uttrycket skola för att underlätta läsningen.

I slutet av varje tema följer en resultatanalys som är skild från resultatredovisningen för att läsaren själv först ska kunna göra sig en egen tolkning baserat på det redovisade intervjumaterialet.

5.1 Kort beskrivning av grundskolan i Sverige respektive Tyskland

Sverige har ett utbildningssystem där en nioårig skolplikt gäller med rätt till utbildning från sju års ålder (Utbildningsdepartementet, 2011). Alla barn och ungdomar ska ha tillgång till en likvärdig utbildning oberoende av kön, geografisk hemvist, sociala och ekonomiska förhållanden. I Sverige gäller en nioårig skolplikt med rätt till utbildning från sju års ålder. Utbildningen i grundskolan syftar till att ge alla elever de kunskaper och färdigheter de behöver för att delta i samhällslivet och som grund för fortsatt utbildning (ibid).

Tyskland består av sexton förbundsstater som vart och ett har en stor autonomi inom utbildningssystemet. Grundskolan omfattar de fyra första årskurserna för samtliga förbundsstater förutom Berlin och Brandenburg. Skolplikt råder från sex års ålder (Grundskolan i Tyskland).

5.1.1 Uttryckta värderingar om läxa

I den svenska grundskolan gav ett flertal av pedagogerna uttryck för positiva värderingar av läxa:

”Läxor ger tid för reflektion hemma och refill är viktigt, en del elever behöver kvalité, en del kvantité.”

”Vissa saker behöver nötas eller repeteras in [som meningar och berättande text]. Repetitiva läxor kan vara bra och bra med förståelseläxor-som i engelska när man läst en text och sedan ska förklara och diskutera den.”

”Genom att repetera [genom läxan] det man arbetat med i skolan så kan eleven få fördjupad kunskap, läxa befäster kunskapen.”

”Jag känner att läxor och så är en positiv grej exempelvis om man ska göra matte och då få en aha-upplevelse,[en förståelse om] hur jag gör, vad jag gör och hur jag kom fram till det. Det är som när man börjar läsa och får en aha-upplevelse därför [är det]bra att få läsa kontinuerligt [genom läxa] och en viss tid.”

Även i den tyska grundskolan gav ett flertal av pedagogerna uttryck för positiva värderingar av läxa:

”Läxor är ett viktigt element för att lära sig. Jag tror att utantillinläring som man gjorde tidigare var bra för hjärnan tränar uthållighet och koncentrationsförmågan. Genom läxor [i form av repetition] kan kunskapen överföras från korttidsminnet till långtidsminnet, eleven kan träna upp en teknik för att automatisera kunskapen.”

”Läxor är egentligen viktigt och även deras omfattning. Det ska inte vara mer än en viss tid [från 1-4:e årskurs]. De behövs för att träna upp olika förmågor.”

”Jag har en 2:a och tror att läxor har ett viktigt syfte att fylla. Först ska eleverna ha fri tid men genom läxor kan de sedan återkoppla till de delar [som varit lite svårare och] som de gått igenom i skolan. Med hjälp av läxor så uppkommer kopplingar eller broar för elevens kunskapsutveckling.”

”Läxor understödjer undervisningen genom att [syfta tillbaka på] undervisningen eller träning, dvs. de ska vara kopplade till undervisningen vilket är relativt nytt.”

Resultatanalys: I den svenska grundskolan gav ett flertal pedagoger uttryck för positiva värderingar av läxa. Det som uttrycktes sågs framförallt ur ett ”elevperspektiv”. Eleven fick genom läxa en möjlighet att repetera och befästa, nå en insikt samt uppnå en nivå där kunskaper etablerades. Pedagogernas uppfattningar var centrerade kring aspekter som var nödvändiga och bäst för eleven. Ingen av pedagogerna hänvisade sina positiva värderingar till traditioner, tidsaspekter eller utgick från ett ”pedagogperspektiv” dvs. att det var bäst för pedagogen. Individuella faktorer kunde också spåras som att en del elever behövde kvantité,- tidsmässig mängdträning, medan andra behövde kvalitét - anpassade läxor. Faktorer som en differentierad läxa kunde bistå med. Även i den tyska grundskolan gav ett flertal av pedagogerna uttryck för positiva värderingar. Dessa höll sig däremot inom en snävare ram jämfört med de svenska pedagogerna. Träning i allmänhet och överföring från kort- till långtidsminnet var framträdande aspekter på läxa. Pedagogerna visade i sin syn en mer övergripande tilltro till läxor förklarar i fysiologiska termer. Eventuellt kan det understryka det mer allmänna intrycket jag fick vid intervjuerna, att läxor var en företeelse som var fast förankrad i det tyska utbildningssystemet och överlag inte ifrågasatt.

Även negativa värderingar om läxa uttrycktes av flera pedagoger i den svenska grundskolan vid intervjuerna:

”Läxor borde vara utifrån elevens [individuella] behov, för en del elever blir det inte bra utan det blir en belastning.”

”En del elever upplever stress och konflikt av läxor, de undviker dem och det blir kontraproduktivt med läxor.”

”Jag är egentligen emot läxor, jag brukar kalla det annat och jag anser att de borde skötas i skolan. Då skulle [det innebära] lika förutsättningar för eleverna och inte något [som överflyttades] till hemmets och föräldrars ansvar. De elever [som har det svår och] kämpar så i skolan ska inte ha läxor, de behöver vila från skolan.”

”[Jag tycker att] läxor kan finnas om alla har samma förutsättningar att göra dem, jag tycker att om man ger samma läxor till barn och så har hälften mycket hjälp hemma, och hälften inte så tycker jag att det kan bli väldigt ojämnt, att det blir ännu större skillnader mellan dom.”

I den tyska grundskolan uttryckte endast ett par av pedagogerna uppfattningar som innehöll negativa värderingar om läxa:

”De elever som är svaga i skolan och har problem ska då sätta sig [på Hort] med läxor som de inte kan hantera och det fungerar inte utan jag [samtar] med föräldrarna och ger dom lite material och övningar som är individuellt anpassade. På det viset kan eleverna öva hemma tillsammans med föräldrar vilket fungerar mycket bättre.”

”Då eleverna nu med systemet med Ganztagschulen går hela dagen i skola [och Hort] så kommer de hem så sent att man inte kan förvänta sig att de gör två timmars läxor. Men det är ett stängt tema, något man inte pratar om.”

Resultatanalys: De svenska pedagogernas negativa värderingar om läxa baserades på en upplevd svårighet att på ett konstruktivt sätt, individuellt anpassa läxorna till elevernas utveckling och nivå. Det kunde leda till stress, belastning och konflikt. Några av pedagogerna uttryckte detta som oönskade bieffekter av läxa medan andra såg det som en naturlig följd av läxa. Här fanns en problematik som pedagogerna hade svårigheter att undvika, en allmän negativ inställning hos en del elever till läxor beroende på negativa upplevelser med dem. Dessutom ansåg de att skillnader i hemmiljö påverkade utfallet av läxor på ett orättvist sätt. Vilket också var ett dilemma om ansvaret för skolarbetet delvis ålåg föräldrarna och hemmet, och därmed också ansvaret för läxor. Bland de tyska pedagogerna uttryckte en att det allmänna arbetssättet med läxor inte passade alla elever. Istället hade denne valt ett arbetssätt som innebar ett nära samarbete med föräldrar och specialanpassade läxor. Det skapade en möjlighet för de svagare eleverna att arbeta med läxor och minimerade samtidigt en negativ upplevelse av dem. Pedagogen såg läxor ur ett ”elevperspektiv”. En annan av de tyska pedagogerna berörde att utformningen av ett skolsystem med Ganztagschulen innebar en problematik med läxa som inte diskuterades öppet.

En del av de svenska pedagogerna gav också uttryck för ett motstridigt förhållandesätt till läxor:

”Många föräldrar kan inte hjälpa sina barn med läxor dels för att de inte förstår exempelvis matte och kanske inte har orken eller lusten att göra det. De barnen får sämre förutsättningar och därför är jag kluven till läxor. En del skolor har löst det med extra läxhjälp på eftermiddagen, ja man har löst det på olika sätt och jag tycker kanske att man ska bestämma att så här gör vi på vår skola i och med att det är en så pass laddad fråga.”

”Jag är kluven till läxor på grund av t.ex. tidsaspekten [att inte allt hinns med på lektionern]. Sedan så kanske läxan egentligen ska vara väl genomtänkt men det hinns ju inte med. Sen är det löjligt med vissa läxor som [andra] pedagoger skickar hem för att pedagogen inte hann allt på lektionen. Jag känner ibland att läxor är till för de elever som redan kan mycket och är starka i skolan. Om en pedagog inte ger läxor blir man ifrågasatt av oroliga föräldrar som tror att barnen halkar efter.”

I den tyska grundskolan var det endast en pedagog som uttryckte sig mer värdeneutralt om läxor samtidigt som de problematiserades:

”Vad ska man göra med de elever som inte klarar av läxorna? Mer arbete i skolan? Men där har man inte tid, utrymme eller personal. Det kan vara 28 elever och hur ska man då hinna?”

Resultatanalys: I den svenska skolan fanns det några pedagoger som uttryckte ett motstridigt förhållningssätt till läxa. Uppfattningarna sträckte sig från en rättviseaspekt, baserat på att inte alla elever hade samma möjligheter till hjälp hemma, till tidsmässiga aspekter där läxan blev en nödvändig tidsförlängning av skolan. Det fanns även åsikten att läxor är ett så invariant och traditionellt inslag i skolan att det innebar problem och ett ifrågasättande från föräldrar, om man som pedagog försökte att ändra på det. En pedagog från den tyska grundskolan gjorde en mer allmän problematisering av läxa beroende på den upplevda verkligheten och arbetsförutsättningarna i skolan.

5.1.2 Uppfattningar om vad läxa kunde innebära

I intervjumaterialet uttryckte pedagogerna vad läxor kunde bestå av och aspekter de ansåg väsentliga genom att själva lyfta fram dem i intervjuerna. I den svenska grundskolan uttryckte pedagogerna:

”Läxor kan vara att ta reda på spännande saker tillsammans med någon därhemma, då känner sig föräldrar delaktiga.”

”I årskurs ett gäller det att knäcka läskoden [vilket innebär att läsandet är i fokus]. Det är viktigt med olika typer av läxor så att eleverna får tänka efter och begrunda. Om man ger skriftlig läxa i högre årskurser [så innebär det] att eleverna tänker till om sin egen studieteknik.”

”Det är viktigt med läsläxan och bokstavsläxa då tiden inte räcker till i skolan.

”De är också viktigt med vissa läxor som [handlar om] läsinläring och läsförståelse. Andra relevanta läxor är sådana som [ska hjälpa eleven] att automatisera kunskaper som multiplikationstabellen eller att knäcka läskoden.”

”En del elever kan behöva upprepning genom läxa, inte bara hemma utan i en annan miljö. Men det är viktigt att de först får leka en stund och sedan få sitta och öva och traggla för vissa saker behöver tragglas.”

”Det finns ju andra saker man kan ha som läxor [som] ett experiment eller praktiska saker att göra. Ska man ha läxor så ska eleverna ha samma förutsättningar att göra dem. Det ska vara [läxor] som man faktiskt klarar av att göra själv. Hade exempelvis ett praktiskt experiment och det blev till slut mer som ett tema som rullade på. Det tyckte eleverna var jättekul att redovisa. Jag tror absolut på de traditionella läxorna som man inte ska rata heller men det behöver ju inte alltid vara traditionella.”

I den tyska grundskolan kom följande uppfattningar fram:

”Vokaler och konsonanter måste eleverna träna rätt mycket [och det är viktigt] och så mycket som möjligt vilket också är en form av läxa.”

”Jag ger gärna en kreativ uppgift som läxa vilken är mer motiverande, det är en viktig aspekt. I 1:a årskurs var det så att eleverna intresserade sig för en speciell bokstav. De skrev och

målade och använde bokstaven på en mängd sätt och i olika sammanhang. Hur dom höll på, det var jättehärligt att se. Det är [också] viktigt att variera läxor som med en dikt eller text. Jag gillar inte läxor som handlar om att plagiera eller skriva av och ger inte gärna sådana.”

”Ibland gör jag som en quiz när de läst en bok och [genom en sådan lek] ser jag att de förstått innehållet. Läsläxan är viktig för mig då jag försöker överföra min kärlek till läsning men de uppgifter jag ger i läsning kan vara att de ska läsa något enkelt som en broschyr för mamma när de är och handlar, bara det är något.”

”Högre upp försöker jag ha varierad läxa som kan bestå av tre till fyra ämnen. I 1:a klass ger jag endast ett ämne i läxa per gång som tyska så att eleverna också kan hantera uppgiften och ha en överblick.”

”Idealet är att eleverna klarar [läxorna] på egen hand och den förmågan måste byggas upp i etapper. Det de har i läxa ska inte bygga på vad de inte lyckats göra. I sådana fall måste de läxorna vara så strukturerade att en elev ändå kan klara av dem [själv].”

”Elever ska ha en differentierad individuell läxa [baserad på egen nivå]. När de starka gjort sina vanliga lektionsuppgifter så kan de göra sina läxor men för samtliga elever gäller att läxor inte ska vara för omfattande, utan handla om en så pass begränsad uppgift att det inspirerar.”

Resultatanalys: I den svenska grundskolan exemplifierade pedagogerna läxa dels med mer traditionella läxor- läsinläring, läsförståelse, multiplikationstabellen- men även att läxor kunde vara att utföra experiment eller att ta reda på spännande saker. De mer traditionella läxorna syftade på att nå en viss nivå för att exempelvis knäcka ”läskoden” eller underlätta en automatisering jämfört med de mer kreativa formerna för läxa där lusten och upplevelsen betonades, ibland i kombination med att föräldrar deltog. Andra aspekter som berördes var att läxorna borde kunna utföras av eleven själv, rättviseaspekten att samtliga elever ska ha samma förutsättningar att utföra dem och hur olika typer av läxor innebär att elever får bearbeta kunskapen. I den tyska grundskolan lyftes visserligen träningsaspekten fram med läxor men framförallt framhölls vikten av en medvetenhet från pedagogens sida. En medvetenhet om att anpassa läxa i syfte att fånga in elevers intresse och egen nyfikenhet, t.ex. genom kreativa varianter och lekar. Motivation och lek som viktiga drivkrafter där läxa inte fick vara tidsmässigt för omfattande. Dessutom betonades att läxa skulle bestå av sådant som eleven själv kunde hantera och klara av samt vara individuellt anpassad och strukturerad på ett tydligt sätt. Överlag behandlade de tyska pedagogerna läxa mer ur ett övergripande pedagogiskt perspektiv jämfört med de svenska pedagogerna som oftare uttryckte tankar om olika typer av läxa och vad de innebar för eleven.

5.1.3 Läxhjälp via skola/fritid

I den tyska grundskolan, en Offene Ganztagschule, var läxhjälp i Hort obligatorisk och schemalagd under tre dagar varje vecka. Eleverna kunde då arbeta med sina läxor under en bestämd och avgränsad tid. En av pedagogerna på Hort hade då ett ansvar att finnas med och hjälpa om så var möjligt. Några av de tyska pedagogerna tog upp denna praktik:

”Bra med möjlighet till ”läxhjälp” på Hort så att eleverna slipper göra läxor när de kommer hem [sent].”

”På måndagar, tisdagar och onsdagar så gör eleverna läxorna på Hort.”⁷

”På Hort erbjuder man att [eleverna] kan göra läxorna men [pedagogerna på Hort] varken kan eller vill kontrollera att varje elev gjort läxan.”

”Jag har avtalat med Hort vad som ska göras [för läxor]. Sen på onsdagar har de en speciell Hortdag med keramik och experiment och då önskar pedagogerna på Hort att det är läxfritt. Föräldrar hinner inte [ansvara] för läxorna under veckan och då är det bra att eleverna kan göra läxorna på Hort.”

En av pedagogerna berättade om en tidigare erfarenhet:

”Eleverna kunde göra läxorna på skolan jag var i för att de hade så lång så lång resväg hem [och kom därmed så sent hem].”

”En av pedagogerna på Hort gav sin syn på den läxhjälp de utförde:

”På Hort ska också verksamheten vara inriktat på Hort, inte skola men det är okey med en viss tidsbegränsad läxhjälp.”

Uppfattningen att Hort skulle avgränsas från verksamheten på skolan, vara en viss form av fristad från den, återkom under mina två studiebesök och samtal med pedagoger på två Hort.

I den svenska skolan förekom en viss form av frivillig läxhjälp på Fritid, eleverna kunde om de själv önskade och tog initiativ till det, göra sina läxor på fritid. Samtidigt var hjälpen begränsad till om någon av fritidspedagogerna dels hade tid och möjlighet att bistå men också om de hade kunskapen. Frågan om skolan skulle erbjuda mer organiserad läxhjälp hade diskuterats och var ett område som engagerade flera av de intervjuade:

”Det måste finnas utrymme att göra läxor på skoltid för de som inte kan hantera eller göra dem hemma.”

”Ibland kan en elev få hem fyra sidor läxa och eleven förväntas klara av dessa men vem hjälper där?”

”Jag har tjatat om pedagogisk läxhjälp vilket borde vara en självklarhet men det har inte erbjudits, föräldrar är ju inga pedagoger och ska inte ha det ansvaret.”

”Jag skulle vilja att barnen gjorde [läxorna] i skolan, så att det blir klart [innan de ska hem], hela den biten. Nu i 3:an till 4:an kan de göra det här på fritid, vi har tillgång till rum men eleverna får sköta det själva. En pappa frågade [på föräldramöte] om man kunde göra läxorna på skolan och jag sa javisst, och det har jag sagt till eleverna men det har liksom inte kommit fram [vidare från elev till förälder].”

⁷ Onsdagar på Hort ska egentligen vara läxfria p.g.a. de är vikta för speciella teman och experiment med pedagoger utifrån. Informantens uppgift är sannolikt bara ett misstag.

”Jag tycker det är skolans ansvar att ha läxhjälp. Vi har haft det här med läxhjälp tidigare och då gjorde läraren en bedömning vem som behövde dvs. inte de duktiga självgående eleverna vars föräldrar önskade utan de som behövde [träna extra].”

Även i den svenska grundskolan fanns synpunkter på läxhjälp från Fritidspedagogerna:

”Jag känner också ansvar för Fritids egen [pedagogiska] roll och vill inte att vi ska läsa läxor med eleverna. Samtidigt är det ju praktiskt så eleverna reflektera på fritids [bl.a. under Fritids olika aktiviteter] vad de lärt sig under dagen. Man kan säga att vi på Fritids praktiskt betar av vad de lärt sig exempelvis genom att matematiken kommer in i det som eleverna [gör här] som att stå på led, spela spel och annat. Ja där kunde man nästan lägga ner matteläxan. Samtidigt känner jag att kommunikationen står lite stilla [mellan pedagogerna på skolan] och alla pedagoger är inte alltid uppdaterade. Vi [pedagoger på Fritid] säger till föräldrar att barnen gärna får göra läxor här men de får klara sig själva. Kommer de och frågar så är det okey men inte att vi ska hålla i läxhjälpen. Lärarna anser att deras tid är så värdefull att de inte har tid att lägga mer på eftermiddagen men det gäller oss också, vi fritidspedagoger.”

”Angående läxhjälp här på Fritids så tänker jag bara praktiskt. Vi har 36 barn och inte så många fritidspedagoger. Vi skulle inte kunna gå in och sätta oss i ett rum med andra barn och hjälpa dem med läxorna. Däremot har de ju förespråkat tre timmar längre undervisningsdag för lärarna och då tänker jag att det vore ju jättebra att lärare kunde ansvara för läxhjälpen. Till exempel att idag kunde en lärare ha läxhjälp i svenska och då kan alla med svenska gå dit och göra läxan i svenska.”

Resultatanalys: Pedagogerna i den tyska grundskolan tog upp läxhjälpen på Hort som en grundläggande del för läxa där pedagogerna på skolan medvetet planerade med denna läxhjälp. Flera gav också uttryck för en positiv inställning till detta för elevernas skull samtidigt som det fanns en medvetenhet om att pedagogerna på Hort inte hade det fulla ansvaret för att eleverna verkligen skulle hinna med och korrekt genomföra läxorna. En av pedagogerna på Hort underströk också detta. Överlag fanns det ett ”revirtänkande” från pedagogerna på Hort som innebar att de värnade tanken om att elevernas tid på Hort skulle vara separerat från skolans arbete. På den svenska grundskolan var läxhjälp ett omdiskuterat och aktuellt ämne. Olika varianter hade prövats men ingen direkt analys hade genomförts. Den begränsade hjälp som nu gavs innebar att elever hade en möjlighet att utföra läxorna på fritid men utan direkt assistans. Det framkom starka åsikter att läxhjälp verkligen borde erbjudas i mer utarbetad form. Samtidigt betonade en del av pedagogerna problematiken med att främst nå ut till de elever som verkligen behövde detta stöd. Läxhjälp uppfattades också som ett sätt för skolan att ta det ansvar som nu sköts över till föräldrar. De svenska fritidspedagogernas uppfattningar tenderade att ifrågasätta Fritids roll som en förlängning av skolan där skolans pedagoger inte behövde eller ville, ställa sin tid till förfogande. Fritidspedagogerna uttryckte en positiv uppfattning om läxhjälp men inte på de villkor som nu rådde.

5.1.4 Föräldrar och läxa

Ett område som ofta återkom i intervjuerna både i Sverige och i Tyskland var läxa i förhållande till föräldrar. I den svenska grundskolan uttryckte pedagogerna tankar om dilemmat med att föräldrar kan sakna den kompetens som krävdes för att assistera eleverna vid läxor. Dessutom framkom uppfattningen att föräldrar ibland bidrog för mycket till hur läxan löstes, att de tog över läxuppgiften. Samtidigt fanns en tydlig medvetenhet om att läxa innebar att ansvar förlades till hemmet och föräldrar:

”Att sitta hemma och få förklarad på ett felaktigt sätt kan ställa till problem för eleven. Det är viktigt att elev och förälder pratar samma ”språk”, föräldrar är ju inte pedagoger. Bra att förälder blir delaktig och ser vad eleven håller på med men man ska vara försiktig med vilken typ av läxor man ger som pedagog [elev måste kunna området]. Det är svårt att avgöra om förälder lotsat elev genom den.”

”Alla dessa synpunkter från föräldrar innebär att det blir en balansgång. När föräldrar har problem och svårt att förklara och förstå [läxa], så ifrågasätter de och blir kritiska. Samtidigt kan läxor ge föräldrar viktig insikt om skolarbete och skolan.”

”I årskurs ett vill eleverna ha läxor men högre upp så slarvar dom med dem. Det beror också på en del av invandrarbarnens situation där de inte har någon som hjälper dem [eller inte kan beroende på språksvårigheter]. Föräldrar kan ju också visa fel och då blir det kollision i hjärnan för eleverna.”

”Jag vet att många föräldrar upplever läxorna som en börda och på ett föräldramöte ifrågasatte föräldrar läxor överhuvudtaget. De undrade varför det var så många läxor och då har vi [bara ett fåtal]. Som pedagog får man ju lyssna in föräldrar så vi ändrade därför i antal läxor, ett beslut som jag och min kollega tog [som också arbetar i samma klass].”

”Många föräldrar kan inte hjälpa sina barn med läxor dels för att de inte förstår t.ex. matte och kanske inte har orken, eller lusten att göra de. De barnen får sämre förutsättningar.”

”För det är ju inte alltid föräldrarna kan, det har ju förändrats sedan man själv gick i skolan och då är det svårt att förklara på samma sätt som läraren gör vilket gör det svårt för eleverna att förstå.”

I den tyska grundskolan gav pedagogernas intervjudata uttryck för en etablerad syn där föräldrar hade ett klart ansvar över barnens läxor. Samtidigt gavs ibland uttryck för en lyhördhet gentemot föräldrars framförda önskemål och åsikter:

”Föräldrarna är alltmer involverade i läxorna.”

”Tillsammans med föräldrar söker jag ut en lämplig läxa över helgen. Det är en lite mer omfattande läxa och den blir alltid fint gjord. Hos mig så engagerar sig eleverna och om inte så skulle föräldrarna inte valt detta [upplägg].”

”Det ansvaret måste också varje förälder ta, att återkoppla och känna till om elev har läxor. Hort erbjuder att man kan göra läxorna där men [fritidspedagogerna]varken kan eller vill kontrollera att varje elev gjort läxan. De ska inte ta över föräldrarnas ansvar.”

”[I min klass] önskar föräldrarna ingen läxa på fredagar så de antligen hinner umgås med barnen och det förstår jag. Flera föräldrar önskar däremot helgläxa så de kan arbeta tillsammans med barnen. Under veckan kontrolleras inte alltid läxan av föräldrar som inte har tid eller utrymme för det.”

Aspekten med att föräldrar tar en för aktiv del av läxuppgiften, som nämndes bland de svenska pedagogerna, fanns med:

”I engelskan måste man se upp med och skilja på vad som elev har gjort och vad som blir gjort av föräldrar.”

Resultatanalys: De svenska pedagogerna uttryckte att ett fungerande läxarbete förutsatte en föräldrainsats som eleven inte alltid hade. Dels var det en kompetensfråga där även de föräldrar som hade en kompetens inte alltid kunde använda sig av den, de kunde också besitta en föräldrad kompetens. Dels så fanns en integrationsproblematik där elever i en del invandrarfamiljer på grund av detta saknade stöd hemma för läxan beroende på språk eller att föräldrar genomgått en annan utbildning. Bland de tyska pedagogerna fanns en betoning av föräldrarnas ansvar för elevens läxa men också ett slags samförstånd och nära samarbete med föräldrar. Det gällde bl.a. helgläxor och den tidspress som rådde för föräldrarna under veckorna samt de läxor som eleverna kunde utföra på Hort under veckan.

5.1.5 Bevekelsegrunder för ställningstaganden

De svenska pedagogerna angav aldrig styrdokumentet som bakgrund för sina ställningstaganden om läxa, de aspekter som framkom var:

”Utbildningssystemet är sådant [läxan är en integrerad del] och eleverna måste ta ett eget ansvar för läxa högre upp i utbildningssystemet så de behöver tränas.”

”Eleverna behöver kunna hantera läxa själva och därför tränar jag mycket med de som ska vidare till gymnasiet med eget ansvar, studieteknik osv. Har man inte en [medveten]studieteknik så kan man inte göra läxor på ett bra sätt. Jag är också med i en arbetsgrupp[på skolan]som arbetar med att förbereda eleverna [och berörda]inför elevernas övergång till de högre årskurserna⁸. I arbetsgruppen finns även föräldrar representerade.”

”Det är ett önskemål från högstadiet att eleverna ska klara av att skriva in och planera för läxorna själva.”

Ett flertal pedagoger angav att läxa hade ett samband med elevers svårigheter att hinna med de uppgifter som skulle utföras under lektionstiden:

”Läxor kan bero på klassrumssituation där en del elever inte hinner med att bli klara med det som ska hinnas.”

”Om det är någon elev som inte jobbar [på lektionen] så får den de uppgifter den inte gjort som läxa.”

”Samtidigt gör jag barnen en otjänst om jag inte använder mig av hemuppgifter då [en del] elever inte gör det de ska under skoltiden. Dessutom hinner vi pedagoger inte med allt under lektionstid och då kan det vara bra med viss färdighetsträning [i form av läxor].”

⁸ Informantens skola omfattade elever upp till årskurs sex, därefter började eleverna på en annan skola som ansvarade för grundskolans sista tre årskurser eller högstadiet.

Två av pedagogerna angav förväntningar som en grund för att de använde sig av läxa, förväntningar från föräldrar och elever. Dessutom underströk ett par av pedagogerna läxans traditionella roll i skolan.

I likhet med de svenska pedagogerna angav aldrig de tyska pedagogerna styrdokument som bevekelsegrund till sina ställningstaganden om läxa men däremot strök flera under den starka ställning som läxor traditionellt har i det tyska utbildningssystemet:

”Traditionellt har läxor en stark ställning i det tyska utbildningssystemet.”

”Läxor är en självklar del av skolans värld i Tyskland”.

”Sen kan man säga att vikten av läxa samt den allmänna inställningen till den, har varit något som faktiskt stått sig genom åren. En av de få saker som gjort det vilket är mycket positivt.”

”För oss är det en pedagogisk hörnsten att ge läxor som du [som pedagog] kan och ska kontrollera men eleverna är smarta och vet vilka lärare som inte kontrollerar läxan.”

Resultatanalys: Styrdokumentet angavs varken i den svenska eller tyska grundskolan, explicit eller implicit som en grund för pedagogernas ställningstaganden om läxa. De svenska pedagogernas förklaringar angav traditioner och allmänt accepterade tillvägagångssätt som grund. Samtidigt fanns det två aspekter till grunden för läxor som framträdde. Dels hur tiden i skolan inte räckte till alternativt inte togs till vara av eleverna, dels hur läxor var ett nödvändigt inslag för att träna eleverna i ett eget ansvarstagande som de behövde längre upp i skolsystemet. Bland de tyska pedagogerna rådde en samstämmighet att läxor var något vedertaget som traditionellt hade en stark ställning i det tyska utbildningssystemet.

5.1.6 Två specifika ämnen

Det fanns två frekventa områden, ett för vardera grundskola och grupp pedagoger, som var specifika för den svenska respektive den tyska grundskolan. Bland de svenska pedagogerna påtalade man ofta en problematik med alla de aktiviteter som eleverna utövade på fritiden:

”Elever gör så mycket nuförtiden på fritiden [så många aktiviteter].”

”Eleverna kan bestämma själva när de ska göra läxorna och det fungerar bäst med deras aktiviteter.”

”Sedan är det väldigt bra om eleverna inte får läxan redan till nästa dag för ungarna har så ruskigt mycket aktiviteter. Föräldrarna har också så långa arbetstider, speciellt under fritids [-åldern] att det blir svårt för eleverna att orka med läxa efter skol- och fritidsdagen och hinna sova. Har man då en vecka på sig så kan man lättare styra [när läxor ska göras].”

”Upplever ofta att elever är trötta eftersom de tränar [för mycket] och sitter och gör läxor till klockan 22 på kvällen trots att de endast är 11 år och det är ju inte särskilt käckt. Man kan också se [att de elever vars aktiviteter tar mycket tid i anspråk] har ett torftigt skriftspråk trots att de egentligen har en mycket större kapacitet men det inte har varit så viktigt med basämnena för dem jämfört med den sport de utövar. Jag har elever som utövar tre sporter och det kan vara två träningar i varje och jag har sett hur en [skol-] stress uppstått hos en del som lett till att de utvecklat ätstörningar.”

”Då tycker jag de ska få 1-2 läxor i veckan som de ska veta om på måndag så de vet vad som gäller under veckan. Plus de elever som har mycket fritidsintressen, då är det bra och viktigt att dessa vet [i god tid vad som gäller med läxor] så har de helgen på sig och kan planera. Tror det är det viktigaste så att de får en struktur.”

”Det kan bli stressigt om elever ska ha läxor och aktiviteter, dagen blir väldigt inrutad.”

Bland de tyska pedagogerna handlade det speciella området om vikten med tidsbegränsade läxor beroende på årskurs:

”Tidsbegränsade läxor är viktigt i grundskolan och tiden ska bero på ålder.”

”Jag anser det betydelsefullt att ge olika lång tid för läxor beroende på årskurs. I 1:an ca 15-20 min, i 2:an ca 20-25 min och det är inte maximalt utan optimalt [ger bästa förutsättningarna].”

”Det ska inte vara mer än en viss läxtid i de första årskurserna som sedan kan öka i de högre årskurserna.”

”För mig ska läxor inte vara timslånga utan korta och intensiva så att eleverna fortfarande har lusten kvar och ser vad de har lyckats med.”

Resultatanalys: Ett område som många av de svenska pedagogerna tog upp var elevernas aktiviteter på fritiden och hur dessa innebar en speciell läxproblematik. Elever som inte orkade med att hinna göra läxor, tid som inte räckte till samt vikten av att pedagogerna informerade eleverna i god tid om kommande läxor för att de skulle kunna planera in dem och få en hållbar struktur som de kunde följa. I den tyska grundskolan tog flertalet pedagoger upp vikten av att tidsbegränsa läxan, den skulle stå i proportion till den årskurs i vilken den gavs. De yngre eleverna skulle ha den tidsmässigt kortaste läxan som skulle utökas i takt med stigande ålder och högre årskurs. Här uttryckte de tyska pedagogerna både en stor samstämmighet och ett gemensamt förhållningssätt.

6. Slutdiskussion

Slutdiskussionen är uppdelad på de teman som resultatredovisningen delades in i. I anslutning till slutdiskussionen finns en kritisk metoddiskussion samt en diskussion om fortsatt forskning. Dessutom återfinns en avslutande del som innehåller personliga reflektioner som studien gett upphov till, tankar som kan ge upphov till diskussioner och förhoppningsvis väcka en nyfikenhet inför studiens område, läxa.

6.1 Diskussion om värderingar

I den svenska grundskolan gav ett flertal pedagoger uttryck för positiva värderingar om läxa, dessa sträckte sig dock över ett visst spektrum dvs. var inte koncentrerade till ett visst fält. De utgick framförallt från ett ”elevperspektiv”. Det skulle kunna antyda och spegla pedagogernas förhållningssätt till det omfattande ansvar som de har enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011). Den nya läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet innefattar tre delar. 1) Skolans värdegrund och uppdrag, 2) Övergripande mål och riktlinjer samt 3) Kursplaner. I kursplaner ingår ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (ibid). I samtliga betygssteg återfinns ämnesspecifika förmågor och kunskapsformer. En skillnad mot det tidigare styrdokumentet för grundskolan Lpo 94, är att alla ämnesspecifika förmågor och kunskapsformer nu ska bedömas för samtliga betygssteg (Lärarnas Riksförbund, 2011).

De svenska pedagogernas skilda uttryck för deras positiva värderingar av läxa skulle kunna vara ett utslag av en osäkerhet och ett sökande efter en tillämplig diskurs, beroende på de nya riktlinjerna och den påbörjade implementeringen av Lgr 11. Howarth (2007, kap. 7) beskriver hur diskursers generaliserbarhet måste ifrågasättas och pekar på hur diskurser ofta används i sammanhang där de endast kan påstås gälla för ett visst område eller fält. Studiens exempel hämtat från pedagogers upplevda verklighet i en grundskola är inte generaliserbar men skulle kunna gälla för den specifika diskursen. Efter mina intervjuer är min tolkning att pedagogerna upplever en verklighet som ofta innefattar otrygghet och vilshenhet. De väljer därför omedvetet att hantera sin verklighet utifrån de få säkra utgångspunkter en pedagog har, sina elever och sitt invanda arbetssätt.

En liknande tolkning kan göras om de svenska pedagoger som gav uttryck för negativa värderingar om läxa. Ett dilemma för dessa var svårigheten med att kunna individanpassa läxa. Speciellt för den grupp av elever som beroende på faktorer i hemmet inte hade lika goda förutsättningar för att hantera läxa. Lgr 11 anger under ”Skolans värdegrund och uppdrag” (Skolverket, 2011), underrubrik ”En likvärdig utbildning”, anger att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Pedagogernas negativa värderingar av läxa skulle kunna ha sitt ursprung i de svårigheter de upplever med att uppfylla läroplanens angivna innehåll, beroende på de stora skillnaderna i förutsättningar som råder.

De tyska pedagogerna har liksom sina svenska kolleger, ett stort generellt ansvar för eleverna inom en rad områden vilka anges i deras styrdokumentet ”Rahmenlehrplan Grundschule” (2011). Den relativa positiva samsyn som dessa gav uttryck för skulle kunna vara en indikation på traditioner i dubbel bemärkelse. Dels har läxa en stark traditionell ställning i den Tyska skolan, en ställning som först på senare år börjat ifrågasättas beroende på den forskning som den omfattande tyska skolreformen givit upphov till (Gängler och Markert, 2011,

Gängler och Markert, 2010, Kleinen, 2009; Zepp, 2009,). Dels har grundskolan i Mecklenburg-Vorpommern sina rötter i den tidigare statsbildningen DDR där grundskolan var en mycket homogen skolform med homogena elevgrupper. Först på senare år beroende på skolreform och förändringar av elevgrupper, har problematiken med heterogena elevgrupper samt exempelvis pedagogers och föräldrars tidsbrist hamnat i fokus (Kerstan, 2010; Ebtsch, 2010). De kritiska värderingarna av läxa som några av de tyska pedagogerna gav uttryck för har paralleller till dessa förändringar och den problematik de medför.

6.2 Diskussion om uppfattningar

De tyska pedagogernas uppfattningar om läxa som jag tolkade i termer av ett mer övergripande pedagogiskt perspektiv jämfört med de svenska pedagogerna, skulle kunna vara ett uttryck för en större professionalisering (Kougioumtzis, 2006, s 66) där yrkesförutsättningar och status står i centrum. För de svenska pedagogerna skulle deras tankar om olika typer av läxor och deras effekter, kunna tydas som ett uttryck för en arbetskultur där professionalismen är långt driven. En professionalism som innebär att försöka utföra sina arbetsuppgifter så väl som möjligt (ibid.), med ett tydligt eget ansvar för resultatet. Kanske en följd av den tidigare läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 2011), som innebar att pedagogen gavs stora möjligheter att påverka arbetets upplägg. Teoretiskt skulle även resultaten kunna tyda på att den svenska lärarprofessionen framförallt skulle kunna betecknas som horisontell med en betoning på eget ansvar och otydliga avgränsningar. Den tyska lärarprofessionen skulle i jämförelse framförallt vara vertikalt präglad med en tydligare avgränsad yrkesroll och en bestämd plats i en hierarkiskt präglad organisation.

6.3 Diskussion om läxhjälp

Läxa som en del av Hort respektive Fritid, var ett område som väckte många tankar. Den tyska grundskolan var en "offene Ganztagsschule" vilket innebar att eleverna under en viss tid kunde utföra läxorna på Hort (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2011). Samtidigt underströk pedagogerna på Hort att verksamheten på Hort skulle vara skild och separerad, från skolan. De hade visserligen ett övergripande ansvar för läxhjälp men bar inte det fulla ansvaret för att eleverna verkligen utförde läxorna korrekt. Även de svenska fritidspedagogerna markerade att Fritids verksamhet var och skulle vara skilt från skolans verksamhet och att den läxhjälp de kunde erbjuda baserade sig på att eleverna själva tog initiativ och utförde dessa självständigt. Det fanns en konflikt mellan Hort/Fritid och skola som framförallt uttrycktes av de svenska pedagogerna. Min tolkning är att pedagogerna på Fritid upplevde ett tryck från skolan och andra pedagoger, att överta ett ansvar som de varken hade kompetens eller tid för. Fritidspedagoger användes också i skolan som en extraresurs genom att de även arbetade i klasserna. Pedagogerna på Fritid ifrågasatte varför man ensidigt skulle ställa upp med läxhjälp utan att skolans övriga pedagoger behövde ställa tid och kompetens till förfogande. Skillnaderna mellan den tyska grundskolan och den svenska framträdde tydligt i form av tydligare gränser mellan Hort och skolan jämfört med Fritid och skolan. Osäkerheten bland de svenska fritidspedagogerna skulle kunna vara en följd av otydliga gränser som ger upphov till en motsättning bland pedagogerna om den elevidentitet som Kougioumtzis (2006, s 23) tar upp. Skolan bygger upp en elevidentitet som pedagogerna på Fritid inte kan eller önskar, identifiera sin yrkesroll med. Läxa skulle då vara en ritual som skolan påför elevidentiteten. En adekvat jämförelse skulle kunna utgöras av de slutsatser som Hellsten (2007, s 215) kommer fram till efter sin genomgång av offentlig diskurs, där läxa mer framträdde som en symbol eller ritual snarare än en arbetsmetod.

6.4 Diskussion om föräldrar och läxa

Föräldrar och läxa var ett område som berördes både av de tyska och de svenska pedagogerna. I styrdokumentet för den tyska grundskolan omnämns endast föräldrar när det gäller aspekten att grundskolan och föräldrar, "Elternhaus", ska etablera ett samarbete baserat på partnerskap (Rahmenlehrplan Grundschule, 2011). Det fanns en betoning hos de tyska pedagogerna om föräldrarnas ansvar för elevernas läxor samtidigt som de underströk vikten av ett väl fungerande samarbete med föräldrar. Vilket kan vara en direkt följd av det uttryckta målet i läroplanen om ett samarbete mellan pedagog och föräldrar. De tyska pedagogerna uttryckte också en förståelse för de svårigheter som föräldrar kunde ha att hinna med detta ansvar för läxorna under veckan. Här lyftes läxhjälpen på Hort fram som ett positivt och konstruktivt exempel på ett fungerande samarbete. De tyska pedagogernas syn på läxa och föräldrar innehöll framförallt en medvetenhet om att föräldrar och pedagog hade samma mål och att samarbete var något självklart att utgå ifrån. Niggli, Trautwein och Schnyder (2010) som skriver om vikten av att analysera lärarens roll i läxans kontext, tar upp tre aspekter. En av dessa är just pedagogens roll att vara föräldrars partner med syfte att utveckla eleven.

De svenska pedagogerna uttryckte tankar om det dilemma som uppstod när en del elever saknade stöd och hjälp i hemmet. Inte minst gruppen elever med föräldrar som kom från ett annat land. Denna integrationsproblematik berördes inte av de tyska pedagogerna som verkade i en skolmiljö där det endast fanns få elever med invandrarbakgrund. Förutom denna skillnad skulle de svenska pedagogernas dilemma kunna tolkas som en följd av deras svårigheter att svara upp mot intentionerna i Lgr 11. I den nya läroplanen betonas samverkan och samarbete med elevs vårdnadshavare samt ett delat ansvar för elevens skolgång. Denna passus återfinns i Lgr 11 under "Övergripande mål och riktlinjer", underrubrik "Skola och hem" (Skolverket, 2011).

6.5 Diskussion om bevekelsegrunder för ställningstaganden

I diskussionen har jag tagit upp egna tolkningar av hur pedagogernas syn inom olika områden av ämnet läxa skulle kunna kopplas till den svenska läroplanen, Lgr 11, och den tyska läroplanen, "Rahmenlehrplan". Samtidigt uttrycktes aldrig en medveten hänvisning till dessa av någon pedagog vilket jag fann något märkligt, inte minst med tanke på att vi studenter på Pedagogien inom varje kurs åläggs att teoretiskt anknyta till de styrdokument som gäller för vår yrkesverksamhet och därmed får en vana vid att hela tiden referera till läroplanen. En möjlig tolkning skulle kunna vara att frånvaron av hänvisningar till läroplanen för de svenska pedagogerna, är en följd av ett kvardröjande inslag från Lpo 94. Svensson och Svensson. (2005, s 9-10) skriver att Lpo 94 inte innehöll några direkta hänvisningar till läxa och att det gav pedagogerna ett stort inflytande över om och hur man skulle använda sig av läxa. Möjligen kan det delvis förklara de heterogena uppfattningarna bland de svenska pedagogerna. Deras uppfattningar innebar förklaringar till läxors bakgrund som ofta låg inom, vad man skulle kunna benämna, en traditionell sfär. Några av förklaringarna var att utbildningssystemet som sådant krävde det, eleverna behövde tränas i studieteknik och ansvar, föräldrar och elever förväntade sig det och läxans traditionella roll i skolan. Här finns en parallell till de tyska pedagogernas mer homogena förklaring som innebar att läxans starka ställning hänfördes till traditionens område eller sfär. De uttryckte framförallt läxans starka traditionella roll i det tyska utbildnings-systemet. Överensstämmelsen mellan de svenska och de tyska pedagogernas förklaringar till läxa och deras åsyftan på traditioner kan sägas mycket väl sammanfatta mitt samlade intryck av pedagogernas ställningstaganden till läxa. Det understryks av data från några av intervjuerna med de svenska pedagogerna som innehöll

tankar om problem med att inte använda sig av läxa. Tiden på lektionerna räckte inte till eller utnyttjades inte effektivt i skolan. Något som kunde sammanfattas med att pedagogen stod i en slags beroendeställning till läxa baserat på läxa som något föregivettagande (jmf. Westlund, 2004, s 31).

6.6 Diskussion om två specifika områden.

Ett område som fler av de svenska pedagogerna tog upp var elevernas alla aktiviteter och hur dessa innebar problem för läxa. Två aspekter var att tiden och orken inte räckte till för de elever som ägnade en tidsmässigt avsevärd del åt fritidsaktiviteterna. Det vara både fritidspedager och pedagoger på skolan som gav uttryck för dessa uppfattningar. En skillnad fanns i den något större förståelsen för eleverna som fritidspedagogerna visade. Kanske en följd av att de utgör en personalgrupp som står mellan skola och Fritid. De används som en extraresurs i skolan men uttrycker sig ofta på ett sätt som innebär ett aktivt ställningstagande för eleven jämfört med pedagogerna på skolan.

För de tyska pedagogerna var ett specifikt område som ofta återkom, tiden som skulle läggas på läxa. Det fanns en uttryckt uppfattning om en symmetri mellan elevens ålder och dess möjlighet att hantera läxa. Detta uttrycktes så frekvent att jag tolkar det som att det antingen finns en tyst överenskommelse och samförstånd mellan pedagogerna eller föreskrivna regler om det. Något som understryker mitt allmänna intryck av att de tyska pedagogerna gav ett betydligt mer homogent intryck i sin yrkesprofession jämfört med de svenska.

En intressant aspekt om dessa bägge specifika är att de endast förekom i respektive grupp pedagogers intervju material, de nämndes överhuvudtaget inte av den andra gruppen.

6.7 Metoddiskussion

Ämnesvalet för studien är läxa och de aspekter med den som intervjuer med grundskolepedagoger påvisat. Min inriktning mot grundskolepedagoger och deras syn på läxa innebar visserligen en avgränsning i sig men studien kunde ha vunnit på en mer specifik avgränsning av frågeområden. Det kunde ha bidragit till ett mer enhetligt, och överblickbart arbete med ett större djup. De teoretiska utgångspunkterna kunde ha komprimerats till en tydlig, enskild teori vilket hade underlättat tolkningen. Det är också den vedertagna metoden för ett forskningsarbete. Samtidigt innehöll de angivna teorierna delar som väl beskrev mina utgångspunkter för studien. Studien är kvalitativ och baserad på informanternas upplevda verklighet vilket medför att en bredare tolkningsbas kunde ha gett en mer utförlig tolkning av data.

Studien är abduktiv och tolkningen av data har skett steg-för-steg som ett resultat av ett växelspel mellan empiri och teori samt mellan materialets delar och helhet. För en oerfaren forskare kan denna metod skapa svårigheter då den kräver att forskaren har ett perspektiv som växlar mellan empiri, teori, delar och helhet. En deduktiv ansats har en teoretisk tydlig ram att utgå ifrån och där erhållen data antingen ska bekräfta eller falsifiera. En sådan ansats ger en tolkningsprocess som är mer rätlinjig. Den abduktiva metoden innebär att en avsevärd andel av studiens tid får läggas på tolkningsarbetet vilket kräver en god förankring i forskningslitteratur och erfarenhet av att arbeta efter en sådan modell.

De data som erhöles från pedagogerna i Västra Götaland var överlag mer omfattande och nyansrik jämfört med de data som erhöles från pedagogerna i Mecklenburg-Vorpommern.

Anledningen var sannolikt att jag sedan tidigare hade träffat gruppen från Västra Götaland och byggt upp ett visst förtroende hos dessa. En sådan skillnad medför en ojämvikt vid transkribering och tolkning av data genom att data från den ena gruppen både blir kvalitativt och kvantitativt mer omfattande. Dessutom vara antalet informanter från den svenska grundskolan dubbelt så stort jämfört med antalet tyska informanter. Något som påverkar både datamängd och studiens reliabilitet.

6.8 Vad min forskning bidrar med

Studien visar på vikten av ett europeiskt perspektiv på utbildning.

Tydliggör likheter och skillnader i pedagogers syn på läxa och hur de värderas.

Synliggör pedagogers egna uppfattningar om läxa och deras bakgrund.

6.9 Personliga reflektioner

Vid min genomgång av litteratur inom området läxa fanns en stor skillnad i antalet tyska och svenska forskningspublikationer. I Tyskland finns en omfattande mängd forskningslitteratur om ämnet medan det i Sverige endast finns ett fåtal. Detta trots att området läxa först på senare år väckt ett mer allmänt intresse i Tyskland, delvis som en följd av den omfattande utbildningsreformen. Det tydliggörs också av att de tyska publikationerna ofta är från de senaste åren. Även om den tyska forskningen framförallt behandlar läxa utifrån ett positivt förhållningssätt, litteraturen tar ofta upp aspekter om hur läxa kan användas effektivare, så tyder förhållandet på att man i Tyskland alltmer insett vikten av en forskning kring området läxa. På motsvarande sätt kan man tyda den ringa svenska litteraturen om läxa som att området inte anses intressant ur ett forskningsperspektiv. Samtidigt finns det i Sverige ett alltmer utbredd intresse för studier av en mängd aspekter på läxa i senare års examensarbeten. Anomalin mellan antalet forskningsarbeten och antalet examensarbeten i Sverige om läxa, kan vara ett tecken på att forskare som sedan länge lämnat sin egen erfarenhet av läxa bakom sig, tappat ett "läxperspektiv" medan studenter som har aktuella erfarenheter av läxa därmed också har ett "läxperspektiv". Med "läxperspektiv" avser jag egna upplevelser som inneburit ett ifrågasättande och problematisering av läxa som företeelse. Samtidigt förklarar det inte mängden forskning om läxa i Tyskland.

Det finns en omfattande publikation av anglosaxisk och amerikansk forskning om läxa. En del av denna litteratur återfinns nästan ständigt som forsknings- eller litteraturbakgrund i varje examensarbete om läxa. En förklaring kan vara en dominans av anglosaxisk och amerikansk litteratur vid akademiska utbildningar. Något som definitivt kan sägas giltigt för min utbildning på Pedagogien i Göteborg. Min förhoppning är att min egen studie påvisat behovet av att vidga det perspektivet och vända sig till andra länder i Europa där forskning och utbildning har en lång tradition.

Länder med ett större och mer omfattande utbildningssystem än Sverige borde också ha en större produktion av forskningslitteratur liksom studiens jämförelse med Tyskland visat men är det verkligen hela förklaringen till att läxa är så osynligt i svensk forskningslitteratur? Innefattar begreppet läxa kanske ett så starkt symbolvärde att det inte kan, får eller ska ifrågasättas? I så fall kanske ett ifrågasättande av läxa innebär att ifrågasätta skola.

7. Käll- och litteraturförteckning

- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden-små barn som kompetente aktorer i produktive forhandlinger*. Göteborgs studies in educational science 294. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Davdic, Å. (2010). Att skapa kris i skolan. Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (Red.), *Bedömning i och av skolan* (s. 277-294). Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2006). *Forskningshandboken* Lund: Studentlitteratur.
- Esiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2003). *Metodpraktikan*. Andra upplagan. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande* (2:a ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Hellsten, J-O. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt : En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas-förändras-förblir som den är*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Jonsson, B.(2003). *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Britta Jonsson & Klas Roth (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Lärarnas Riksförbund. (2011). *Läraryboken 2011/12*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen-Kvalitativa och kvantitativa aspekter*. Stockholm: Liber.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2007). *Dimensioner av konstruktiv konkurrens*. Göteborgs studies in educational science 258. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Säljö, R. (2008). Styrning i förändring. Lärarförbundet. *Lärarens handbok* (s 31-34). Lund: Författarna och studentlitteratur.
- Rosengren, M. (1993).[Översättning från franskan]. *Michel Foucault-Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Westlund, I. (2004). *"Läxberättelser-läxor som tid och uppgift"*. Rapport 144:240. Linköping: Linköpings universitet.

Tidsskrift

Ebitsch, S. (2010). Schonraum mit Schwachstellen. *ZEIT*, 2010/11, s. 118-121.

Kerstan, T. (2010). ”Kleines Abc der Schulreformen”. *ZEIT*, 2010/11, s. 51-53.

Elektroniska källor

Amnå, E., Arensmeire, C., Ekman, J., Englund, T. & Ljunggren, C. (2010). *Skolornas institutionella karaktär och elevernas medborgarkompetens: En jämförelse av olika kommunala och fristående skolor över tid och rum.* (www). Statsvetenskaplig tidsskrift 112 2010/1 (s 23-32). <http://www.statsvetenskapligtidsskrift.se/cms/documents/95C4FEED-06E2-41A7-B360-18B671AB7765.pdf>. Hämtat 29 november 2011.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2011) *Ganztagsschulen. Zeit für mehr.* (www). http://www.ganztagsschulen.org/downloads/imagbroschuere_bmbf.pdf Hämtat 9 december 2011.

Grundskolan i Tyskland.

http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_Deutschland#Primarbereich. Hämtat 27 november 2011.

Gerber, J. (2010). *Mit wem wird wie zuhause gelernt? Die Hausaufgabenpraxis im Fach Deutsch.* (www). http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_list.html?suchfeld1=Freitext&mtz=200&feldinhalt1=Mit+wem+wird+wie+zuhause+gelernt%3F+&bool1=and&ckd=yes. Hämtat 10 december 2011.

Gängler, H. & Markert, T. (2010). *Ganztagsschule ohne Hausaufgaben?!* (www). http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_list.html?suchfeld1=Freitext&mtz=200&feldinhalt1=Ganztagsschule+ohne+Hausaufgaben&bool1=and&ckd=yes. Hämtat 10 december 2011.

Gängler, H. & Markert, T. (Red.). (2011). *Vision und Alltag der Ganztagsschule.*(www). Dresden Fakulteten. http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/sp/forschung/ganztagsschule/down/Flyer_Gngler_2154.pdf. Hämtat 9 december 2011.

Haag, L. & Klemens, M. (2011). *Hausaufgaben. Ihre Stellung in der heutigen Schule.* (www). http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=922620 Hämtat 10 december 2011.

Hellsten, J-O. (1997). Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i pedagogisk litteratur. *Pedagogisk forskning i Sverige 1997 Årg 2 Nr 3* (s 205-220). (www) <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/hellsten.pdf> Hämtat 22 november 2011.

Jäger, R., Stuck, A., J-Flor, D. & Riebel, J. (2010). *Hausaufgaben die andere Seite der Medaille: die Sicht Eltern.* (www). http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=909668 Hämtat 10 december 2011.

Kleinen, K. (2010). *Hausaufgaben in der Kritik*. (www). http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_list.html?suchfeld1=Freitext&mtz=200&feldinhalt1=Hausaufgaben+in+der+Kritik&bool1=and&ckd=yes Hämtat 10 december 2011.

Lothar, Z. (2009).). *Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung (steigerung) bei Halbtags- und Ganztagschülern*.(www). http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4863&la=de Hämtat 10 december 2011.

Lärarnas Riksförbund. (2011). *En ny betygsskala*. (www). <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/skolaiforandring/nybetygsskala.4.2016f72912cf22d5e908000750.html> Hämtat 28 december 2011.

Lärarnas Riksförbund. (2011). *Grundskolans nya läroplan med kursplaner*. (www). <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/skolaiforandring/grundskolansnyalaroplanmedkursplaner.4.55a3cce312c2c08e594800025543.html> Hämtat 29 december 2011.

Niggli, A., Trautwein, U. & Schnyder, I. (2010). *Hausaufgaben geben, erledigen, betreuen* (www). http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=909662 Hämtat 10 december 2011.

Nyheter/Ekot (2011). *Tolkning av elevers resultat ifrågasätts*.(www). Hämtat från Sveriges Radio. <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=4450342> Publicerat 12 april 2010. Hämtat 23 november 2011.

Regeringskansliet. (2010). *Nya läroplanen sätter tydliga mål för lärare och elever*. (www). Pressmeddelande. <http://www.regeringen.se/sb/d/12466/a/153375> Publicerat 11 oktober 2010. Hämtat 4 december 2011.

Skolverket. (2011). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94* (www). http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1069 Hämtat 20 november 2011.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr.11*.(www). http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575 Hämtat 20 november 2011.

Spånga Grundskola. (2011). *Äldre betygskriterier*.(www). <http://www.spangagrundskola.se/styrdokument/betygskriterier-enligt-lpo-94-ak-9> Hämtat 28 december 2011.

Styrdokument och läroplaner för grundskolan i bl.a. Mecklenburg-Vorpommern.(2011). *Rahmenlehrplan Grundschule*.(www.) http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_sach_1_4.pdf?start&ts=1157974674&file=gr_sach_1_4.pdf Hämtat 14 december 2011.

Utbildningsdepartementet. *Ansvarsområde grundskola*. (www).
<http://www.regeringen.se/sb/d/3708> Hämtat 27 november 2011.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr.11*.(www). <http://www.skolverket.se>. Hämtat 20 november 2011.

Vetenskapsrådet. *God forskningssed*. (www). Reviderad november 2011.
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdfer/2011_01.pdf Hämtat 4 december 2011.

Avhandling hämtad från nätet

Holmdahl, G. (2011). *Skolutveckling som diskursiv praktik — Några ideologiska implikationer*. (www). Doktorsavhandling. Karlstads Universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten. <http://www.avhandlingar.se/avhandling/7de9cd2019>. Hämtat 29 november 2011.

Kougioumtzis, K. (2006). *Lärarkulturer och professionskoder-En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. (www). Avhandling. Göteborgs Universitet, Pedagogiska Institutionen. http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16840/5/gupea_2077_16840_5.pdf. Hämtat 21 november 2011.

Wahlgren, V. C. (2009). *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola. En studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*. (www). Avhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
<http://www.avhandlingar.se/avhandling/cc4a66ab54/>. Hämtat 29 november 2011.

Uppsats/Examensarbeten hämtad från nätet

Birgersson, F. & Nilsson, J. (2010). *Läxan-en del av lärarens uppdrag*. (www). Examensarbete, Malmö Högskola, Lärarutbildningen-Individ och samhälle.
<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:OsGOktgDlxgJ:dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/3717/En%2520kvantitativ%2520studie%2520av%2520>
Hämtat 4 december 2011.

Johannesson, J. (2002). *Är läxan bra för barn? Föräldrars och lärares synpunkter på läxan och dess betydelse*. (www). Examensarbete,Pedagogiska Institutionen.
<http://hs.skola.sundsvall.se/bosvedjan/uppsatser/laxor.pdf> Hämtat 27 december 2011.

Molin, E. (2009). *Läsläxan-En studie om lärares syn på föräldrars medverkan i Läsu*
ndervisningen. (www). Examensarbete, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/21885/1/gupea_2077_21885_1.pdf
Hämtat 2 december 2011.

Svensson, B & Svensson, K. (2005). *Meningen med läxor: En undersökning om läxor ur lärares perspektiv* (www). Examensarbete, Göteborgs Universitet, Sociologiska Institutionen.
<http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/238/1/ht05%202480-016.pdf> Hämtat 29 november 2011.

8. Intervju och studiebesök

Intervju

Intervjuer med sexton pedagoger från en svensk grundskola i Västra Götaland. Företagna under perioden 17 november – 28 november 2011.

Intervjuer med åtta pedagoger från en tysk grundskola i Mecklenburg-Vorpommern. Företagna under perioden 4 november -15 november 2011.

Intervju med rektorn för grundskolan i Mecklenburg-Vorpommern. Företagen 8 november 2011.

Studiebesök

Studiebesök på två ”Offene Ganztagschulen”. Besöken gjordes under perioden 4 november - 15 november 2011.

Studiebesök på två Hort i anslutning till en ”Offene Ganztagschule”. Besöken gjordes under perioden 4 november -15 november 2011.

Bilaga 1

Intervjuguide-Sverige

Inledande förklaring av studien, syfte, anonymitet, frivillighet och hur data bearbetas.

Övergripande om läxa

- Hur ser du på området läxa?
- Vilken uppfattning har du om läxa?

Exempel på läxa

- Vad kan läxor bestå av?
- Använder du dig av läxor?
- Finns olika typer av läxa?

Vad påverkar läxa

- Vilka faktorer påverkar läxa?
- Vem påverkar läxa?

Ansvar för läxa

- Har skolan ett ansvar för läxa?
- Har pedagoger ett ansvar för läxa?
- Andra grupper/kategorier som du anser har ett ansvar för läxa?

Intervjuerna avslutades med att informantens bevekelsegrund för eget ställningstagande om läxa försökte klargöras i de fall det inte tidigare framgått under intervjun.

Bilaga 2

Interviewguide-Deutschland

Einleitende Erklärungen zur Studie:

Zweck, Anonymität, Freiwilligkeit, Datenverarbeitung

Allgemeines über Schulaufgaben

- Welche Attitüde haben Sie zu Schulaufgaben im Allgemeinen?
- Wie ist ihre Auffassung betreffend Schulaufgaben?

Beispiele für Schulaufgaben

- Was können Schulaufgaben enthalten?
- Geben Sie Schulaufgaben?
- Gibt es verschiedene Typen Schulaufgaben??

Was beeinflusst Schulaufgaben

- Welche Faktoren beeinflussen Schulaufgaben?
- Wer Einfluss Schulaufgaben?

Verantwortung für Schulaufgaben

- Trägt die Schule Verantwortung für Schulaufgaben?
- Ist der Pädagoge verantwortlich?
- Andere Gruppen die Ihrer Meinung nach Verantwortung für Schulaufgaben haben?

Vor Abschluss des Interviews wurden die Hintergründe zur Stellungnahme des Informators, wenn sie nicht ganz klar aus dem Gespräch hervorgingen, noch verdeutlicht.