



Lärande och samhälle

Schack som pedagogiskt verktyg

# Schackaxelatorn

att motivera elever med höga ambitioner till att träna själv

Författare: Axel Smith

Examinatorer:

Jesper Hall

Lars Holmstrand

Pesach Laksman

## Inledning

I en studie menade Bengt K Ericsson att den viktigaste faktorn för att bli duktig i bl.a. schack är träningsmängden; det krävs 10 000 timmar för att bli expert.<sup>1</sup> Det motsvarar sex heltidsår, vilket av både praktiska och ekonomiska skäl är för mycket för tränarledd undervisning. Tack och lov kan den allra största delen av träningen bedrivas på egen hand och en av de viktigaste uppgifterna för en tränare är därför att motivera eleven till att träna hemma. Även om eleven ofta har en uttalad vilja är det inte enkelt.

För ett smalt specialområde som schack saknas studier som visar hur en tränare motiverar elever till att träna hemma, men i stället är den pedagogiska forskningen kring hemläxor i skolan en riklig källa att ösa ur. Syftet med detta projektarbete är att resonera kring de pedagogiska riktlinjerna för hemläxor och dra paralleller till hur de kan användas för schackundervisning för elever med höga ambitioner, speciellt med tanke på att schacket är frivilligt.

Efter att riktlinjerna konkretiserats används de i en kvalitativ undersökning på fem schackelever.

## Hemläxor i skolan och i schackundervisning

### Skolan

Begreppet läxor togs bort från skollagen och läroplanerna på 1990-talet men används fortfarande av de allra flesta skolor.<sup>2</sup> Åsikterna går isär: vissa pedagoger anser att det är en nödvändighet för att eleverna ska lära sig att ta ansvar för sin inlärn timer medan andra menar att det är ojämnt och hämmar glädjen att lära.<sup>3</sup> Bland elever finns samma kluvna bild.<sup>4</sup> Men även utan att ta ställning för eller emot går det emellertid att dra slutsatser om hur elever motiveras att arbeta med läxor.

Ett sätt är yttre motivation, som i skolan finns i form av betyg. Även om detta fungerar kortsiktigt kan det på sikt till och med dämpa elevernas lust att lära.<sup>5</sup> De lär sig för belöningens skull, och när de tröttnat på denna – det går inte att förbättra ett A i betyg – har de inte längre kvar den inre motivationen.

Psykologen Jerome Bruner menar att den inre motivationen att lära kan delas upp i nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet. Kompetensen innebär att eleven känner att hon klarar av uppgiften och känner en stolthet i att visa upp vad hon lärt sig. Ömsesidigheten innebär att hon uppnår mål tillsammans med andra.<sup>6</sup> Båda dessa faktorer går att påverka utifrån.

Skolverket skriver att nyttan av hemläxor inte är självklar men att formativ återkoppling gör en avgörande skillnad.<sup>7</sup> Det innebär att återkopplingen inte fokuserar på resultatet utan på arbetsprocessen och hur eleven ska ta nästa steg.<sup>8</sup> Följande råd, i kronologisk ordning, kan hjälpa eleven att få en inre motivation att arbeta med läxor:

- En inspirerande lärare som gör att ämnet känns intressant.<sup>9</sup> [*nyfikenhet*]
- Att eleven förstår vad hon ska lära sig, varför och hur hon ska nå dit.<sup>10</sup> [*kompetens*] Detta gör att äldre elever har större nytta av läxor.<sup>11</sup>
- Läxan känns mera meningsfull om den kopplas till elevens erfarenheter.<sup>12</sup> [*nyfikenhet*]

1 Anders K Ericsson, Ralf Th. Krampe & Clemens Tesch-Romer, *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. Psychological Review, 100, 1993, s.393-394.

2 Ingrid Westlund, *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*, Linköping, Linköpings Universitet, 2004. sid 32.

3 Henrik Danielsen & Erik Enemar, *Lärares syn på läxor i grundskolan*, Göteborg: Göteborgs universitet, 2008. s 27-29.

4 Anders Hagstam, *Elevers upplevelser av läxor*, Malmö: Malmö högskola, 2009. s.23.

5 Gärdenfors, Peter, *Lusten att lära*, Stockholm: Natur och Kultur, 2004. s.83-84.

6 Gärdenfors, *Lusten att lära*. s.86-87.

7 Vanja Lozic, *Hemläxors nytta inte självklar*, Skolverket, 2013.

8 Sofia Stridsman, *Kunskapsformaren* i Skolvärlden nr 1 2014, Stockholm: Lärarnas riksförbund. s.8-14.

9 Gärdenfors, *Lusten att lära*. s.73.

10 Linda Larsson & Helena Samefors, *Motivation och läxläsning*, Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006. s.21.

11 John Hattie, *Synligt lärande för lärare*, Stockholm: Natur och Kultur, 2012.

12 Hattie, *Synligt lärande för lärare*.

- Ett arbetssätt som främjar elevens kreativitet.<sup>13</sup> [*nyfikenhet*]
- Att eleven får vara med och påverka hur läxan utformas.<sup>14</sup> [*kompetens*]
- Att läxan är nivåanpassad med realistiska mål.<sup>15</sup> För att den ska bidra till elevens känsla av kompetens är det bättre att den fördjupar vad eleven redan kan och är duktig på snarare än att lära eleven något nytt.<sup>16</sup> [*kompetens*]
- Att återkopplingen är formativ och kommer kort tid efter läxan.<sup>17</sup> [*kompetens*]

I Bruners modell är ömsesidighet den tredje faktorn för inre motivation. Den känslan kan öka om hemläxan utformas som ett individuellt arbete som samtidigt bidrar till en grupp.<sup>18</sup> Dessutom är det bra om eleven får se andra elevexempel. Då känns målsättningen mer nåbar, till skillnad från om tränaren visar exempel från sitt eget arbete. Till sist kan eleven motiveras av kamratbedömning.<sup>19</sup>

Faktorer som kan påverka viljan att göra läxor negativt, utöver yttre motivation, är att läxorna inkräktar på fritiden, att de bestäms av andra och att eleven inte förstår syftet.<sup>20</sup>

### *Schackundervisning*

Den svenska skolan fokuserar mycket på kunskap, men att vara duktig i schack handlar i större grad om förmåga.<sup>21,22</sup> Förmågan består bland annat av arbetsminne, mönsterigenkänning och räknehastighet, vilket eleven kan träna på egen hand. I stället för kunskapsöverföring är därför en av tränarens viktigaste uppgifter att accelerera elevens inlärningstakt genom att få henne att arbeta hemma.<sup>23</sup>

Innan hon är tillräckligt självständig behövs hemuppgifter – läxor!<sup>24</sup>

Det bör finnas en större acceptans för sådana i schacket än i skolan; att schack är frivilligt gör att läxorna inte inkräktar på fritiden utan är en del av den. Min erfarenhet som tränare är dock att även om eleverna har en uttalad vilja att träna hemma är det svårt att faktiskt få dem att göra det.

Exempelvis har jag haft en elev som fått mig att ta fram en träningsplan som han fick signera, men som han ändå inte följde. Från mina år som schackelev har jag liknande erfarenheter.

Kanske beror elevens ovilja till hemarbete på att begreppet läxor väcker negativa tankar, men det kan också bero på tränarens (min) oförmåga att använda de pedagogiska riktlinjerna som nämnts ovan.

### *Schackpedagogik*

Mycket av det som gäller för läxor kan överföras rakt av till schack. Tränaren bör inspirera eleven och ge hemuppgifter på ett område där hon känner sig kompetent. Att de är nivåanpassade är extra viktigt med tanke på att föräldrarna vanligtvis inte har kompetens att hjälpa till. På följande träning får eleven återkopplingen på arbetsprocessen och hur hon kan utvecklas.

För att poängtera frivilligheten kallas inte hemuppgiften för ”läxa”. Eleven får själv vara med och utforma den. Man skulle kunna tro att hon gärna vill göra det, eftersom hon har en egen drivkraft för schack, men min erfarenhet är att många mest är intresserade av att spela. De litar på att tränaren ger meningsfulla hemuppgifter men när de väl tränar schack hemma gör de ändå hellre något annat.

För att eleven verkligen ska förstå syftet med hemuppgiften och vad hon kan lära sig av den är det viktigt att tränaren har tålamod och ger eleven tid att formulera en målsättning med sitt hemarbete. Först därefter hjälper tränaren till att utforma uppgifterna. På det viset får eleven större kontroll över

13 Camilla Hansson & Gunilla Nielsen, *Motiverande läxor, vad är det?*, Kristianstad: Högskolan Kristianstad, 2008. s.34.

14 Gärdenfors, *Lusten att lära*. s.88.

15 Hansson & Nielsen, *Motiverande läxor, vad är det?* s.16.

16 Hansson & Nielsen, *Motiverande läxor, vad är det?* s.28-34.

17 Hattie, *Synligt lärande för lärare*.

18 Hansson & Nielsen, *Motiverande läxor, vad är det?* s.33.

19 Dylan Williams, *Formativ bedömning i praktiken*, Lund: Studentlitteratur, 2013.

20 Westlund, *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. sid 36.

21 Svensk författningssamling, *SFS 2010:800*. s.2.

22 Axel Smith, *Pump Up Your Rating*, Glasgow: Quality Chess 2013. s.5.

23 Jesper Hall, *Schackledarens handbok*, Göteborg: Quality Chess 2007. s.100.

24 Adrian Mikhalchishin i *FIDE Trainers' Commission Chess Syllabus*, Grekland; FIDE, 2010. s.23-24.

sin inlärningsituation och en ökad känsla av kompetens.

I skolan hade ett sådant upplägg inte varit möjligt, eftersom det finns kunskapsmål som alla ska uppnå.

### *Hemuppgifter*

På högre nivå handlar schackträning rent konkret om att analysera, kommentera och dra slutsatser från egna partier, att lösa taktiska uppgifter och att studera öppningar.<sup>25</sup> Alla dessa punkter kan knytas till elevens egna partier och därmed hennes erfarenhet – en viktig grund för inre motivation. Eftersom schack är ett spel med begränsade ramar finns allt hon behöver kunna i hennes partier.

Exempel på hemuppgifter:

- Eleven kommenterar sina partier
- Öppningsstudier baserat på öppningar som eleven spelat nyligen
- Studier av typställningar som liknar de som förekommit i partier
- Taktiska uppgifter baserat på teman från partierna

För de tre första punkterna väljer eleven själv ambitionsnivå och uppgiften blir därmed både kreativ och självreglerande i svårighetsgrad.

Som ett exempel har eleven spelat ett parti med öppningen spanskt, en låst bondekedja i mittspelet och till sist förlorade hon på ett dubbelhot. I hemuppgift ska hon kommentera partiet, studera öppningen, läsa ett bokkapitel om låst bondekedja och lösa taktiska uppgifter på temat dubbelhot.

Som ett undervisningsupplägg kan eleven få arbeta med en hemuppgift inför en träning. Eftersom tanken är att hon själv ska sätta upp en målsättning för sitt hemarbete får hon själv specificera uppgiften. För att ge rimliga målbilder visas hellre exempel från andra elever än från tränaren själv.

Den följande träningen delas därefter mellan traditionell undervisning ("kunskapsöverföring") och återkoppling på hemuppgiften.

Om det finns praktiskt möjlighet kan eleverna paras ihop så att de samarbetar om uppgifter och bedömer varandras arbete.

### *I praktiken*

Merparten av det som nämnts ovan gör redan de allra flesta tränare, inklusive nivåanpassning och kontinuerlig formativ återkoppling. Jag tror dock att det finns två punkter där det går att lägga större fokus. I kronologisk ordning:

- 1) Inledningsvis ska eleven formulera en målsättning om hur hon vill träna hemma. Tränaren ska ha tålamod och akta sig för att lägga ord i munnen på henne, men ge exempel från andra elever i liknande situation.
- 2) Tränaren tar fram hemuppgifter kopplade till elevens egna partier (se ovan) och elevexempel som visar hur de kan utföras. En bonus, om det är praktiskt möjligt, är att eleverna får en gemensam hemuppgift, t.ex. att analysera en öppning tillsammans.

Punkterna syftar i tur och ordning till att ge eleven en känsla av kompetens och kontroll över inlärningsprocessen och att hon tycker att uppgifterna känns meningsfulla.

### **Syfte och metod**

Studien var en kvalitativ undersökning av sex schackelever (fyra män, två kvinnor) i spannet 11-32 år som tränas via internet. De tre äldsta var klart starkare än de tre yngsta. Syftet var att undersöka om jag kunde märka någon skillnad på deras motivation att arbeta med hemuppgifter om de förankrades i de två pedagogiska riktlinjer som konkretiserats ovan.

I takt med att projektet pågick noterade jag också vilken typ av uppgifter som eleven tyckte var roliga – för att ha kul är naturligtvis det mest grundläggande för att vara motiverad.

---

<sup>25</sup> Smith, *Pump Up Your Rating*. s.5.

Efter ett par månader noterade jag mina observationer och intervjuade eleverna om hur de uppfattade hemuppgifterna.

### *Utvärdering och hypotes*

När jag utvärderade studien fokuserade jag på följande:

- Lyckades jag få eleverna att sätta upp en målsättning över sitt arbete hemma?
- Fungerade det praktiskt för mig som tränare att ge uppgifter kopplade till elevernas partier?
- Verkade eleverna mera motiverade av sådana hemuppgifter?

Min hypotes var att både jag som tränare och eleven själv skulle märka att hon arbetade mer med schack hemma än vad hon gjort tidigare.

## **Resultat**

### *Målsättning*

Två av de sex eleverna var vuxna. Båda dessa satte upp tydliga målsättningar över sin träning.

- Båda skulle träna taktik helt på egen hand utan min inblandning.
- En av eleverna skulle kommentera samtliga sina partier och få återkoppling på dessa.
- Den andra eleven skulle jobba med sina öppningar och få återkoppling.

En av eleverna var sexton år. Jag föreslog målsättningar enligt ovan, men han tyckte inte att han behövde det eftersom han ändå jobbade dagligen med sitt schack.

De sista tre eleverna var elva, fjorton och femton år och tränade tillsammans i en grupp. Här var det föräldrar och funktionärer från klubben som organiserade träningen; med eleverna hade jag nästan endast muntlig kontakt. När jag tog upp idén om att sätta upp en målsättning på den första träningen blev det tyst – ingen hade något att säga. En diskussion som jag planerat till tio minuter var över på en minut. Jag skickade ett mail och försökte igen nästa vecka, med samma resultat. Därefter gav jag upp.

Sammantaget gick det sämre än förväntat med att få eleverna att sätta upp målsättningar för sin egen schackträning.

### *Uppgifter kopplade till elevernas partier*

Jag ville veta om det fungerade praktiskt att ta fram uppgifter som kopplades till elevernas partier.

- För de tre yngre eleverna tog jag fram taktiska uppgifter baserat på ett tema från ett av deras partier. Det gick relativt snabbt och smidigt, men ibland kändes det som att kopplingen blev lite långsökt. Ett exempel från skolan får illustrera: En elev stavar fel på ett ord som börjar på X och får i uppgift att lära sig att stava till samtliga ord som börjar på X.
- En av de äldre eleverna gav sig själv i uppgift att analysera sina öppningar och skicka resultatet till mig. Återkopplingen gällde både det schackliga innehållet och själva processen, dvs hur man skapar en sådan öppningsfil. Jag kände att det krävde mycket arbete att kommentera innehållet, och huvudsakligen blev det därför kortare kommentarer. För processen var det svårt att förklara detta via internet – vi hade behövt arbeta tillsammans.
- Den andra äldre eleven gav sig själv i uppgift att kommentera sina partier. Även här skickade hon partierna till mig och fick återkoppling både på det schackliga och processen. Denna form av hemuppgift var den som jag tyckte kändes bäst, både med tanke på tränarens arbetsmängd och hur lärorikt det var för eleven. Därför testade jag att ge samma uppgift till de yngre eleverna, men med en enklare instruktion: de skulle skriva upp tre lärdomar de dragit från partierna i sin senaste turnering.
- Jag hade också planerat att eleverna skulle få i hemuppgifter att studera typställningar som liknade de som förekom i partierna. Det enda som förekom av detta var att jag skickade mina egna partier, kommenterade med text, på teman som vi tog upp på träningen.

Att ta fram hemuppgifter som var kopplade till elevernas egna partier tog mer tid än den vanliga träningsförberedelsen, men inte orimligt mycket.

### *Motivation att lösa hemuppgifter*

De tre yngre eleverna hade bara gjort sina hemuppgifter vid knappt hälften av träningstillfällena. En tränare från klubben skulle följa upp uppgifterna på plats, men han verkade inte hitta någon motivation (!) till detta. Den viktigaste faktorn till att det fungerade dåligt var sannolikt åldern eller spelstyrkan; eleverna var inte tillräckligt duktiga för att jobba själv. Men jag tror också att det spelade in att det var klubben och föräldrarna som organiserade träningen och inte eleverna själva. De verkade inte övertygade om att denna träningsform var rätt för dem – vilket de sannolikt hade helt rätt i.

Den sextonårige eleven jobbade redan dagligen med schack innan vi funderade över en målsättning för hans träning. Vanligtvis hade han gjort de uppgifter jag skickade till honom inför våra träningspass, men det var ändå en relativt liten del av hans schackträning. Endast vid enstaka tillfällen fick jag honom att kommentera sina partier eller skapa öppningsfiler. Han tyckte att annan schackträning kändes mer meningsfull – men det var sådan som inte gick att ge återkoppling på. Jag märkte också att träning som var direkt kopplad till partierna var mycket mera motiverande – antingen att förbereda sig dagen innan eller att titta på partiet dagen efter.

För de två äldre eleverna fungerade hemuppgifterna bra. Jag upplevde att de arbetade mer med schack efter att de satt upp egna träningsmålsättningar. Eleverna verkade själva ha samma uppfattning. ”Det hjälpte att jag hade en lista”, sa en av dem. ”Jag blev glad när jag fick pricka av punkter.”

När jag frågade henne om det inte fanns en risk att hon tappade sin inre motivation och arbetade för listans skull snarare än schackets svarade hon att det inte var någon hemlighet att hon inte tyckte att allt med schack var jätteroligt. ”Men om man vill bli bättre kanske man ändå måste träna på det.”

Den andre tyckte framför allt att det var bra med de konkreta och kortsiktiga träningsmålen.

”Det hjälpte också att jag hade en tränare som följde upp om jag hade gjort som jag planerat. Det var också lättare att motivera mig till att arbeta med [hem]uppgifterna eftersom de var valda speciellt för mig.”

Sammanfattningsvis var ålder (eller spelstyrka) den klart viktigaste faktorn i hur väl det fungerade att få eleverna att sätta upp målsättning för sin träning och arbeta med hemuppgifter. För eleverna upp till femton år (1600 i ranking) fungerade det dåligt, men det kan ha berott på träningsformen via internet och att ingen tränare på plats följde upp deras hemarbete.

### **Diskussion och slutsats**

Att mina elever blev mera motiverade att lösa hemuppgifter behöver inte bero på att jag gjorde rätt – det kan bero på att jag gjorde *något*. Detta helt i linje med Hawthorneeffekten, där industriarbetares produktivitet ökade med högre ljusstyrka – men i en kontrollgrupp även med en minskad ljusstyrka.<sup>26</sup> På samma vis kan tränarens engagemang för hemuppgifter ge samma effekt och vara tillräckligt för att öka elevernas motivation.

En möjlig invändning mot att skapa förutsättningar för inre motivation är att det är omöjligt att komma ifrån den yttre motivationen i schack – rankingssystemet finns där som en odiskutabel bedömning av elevens resultat. Till skillnad från i skolan går det däremot ständigt att nå högre. Om eleven inte når de resultat hon hoppas på är det extra viktigt att tränaren ger positiv återkoppling.

När elevernas hemuppgifter kopplades till deras partier blev det mycket fokus på att förbättra det de gjorde mindre bra. En möjlig nackdel är att det kan vara tråkigt att ständigt fokusera på sina misstag; eftersom schack betyder mycket för många spelare får de starkare negativa känslor av att förlora ett schackparti än att misslyckas på ett prov. Å andra sidan är det en del av schackspelarens

---

26 Rob McCarney, James Warner, Steve Iliffe, Robbert van Haselen, Mark Griffin & Peter Fisher, *The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial*, *BMC Medical Research Methodology* 7.

vardag och kan uppvägas av den formativa återkopplingen.

Ett problem var däremot den tid det tog att ta fram sådana uppgifter och ge respons på dem. Jag tror att det både i ett kortare och längre perspektiv är ett effektivt sätt att utveckla eleven, men problemet är att tränarens arbete blir mindre synligt. I privatundervisning blir det därmed svårare att ta betalt. Vem vill betala för 90 minuters förberedelser när de tidigare betalt för 60 minuter? Kanske lämpar sig sådan undervisning därför bäst när det är en tredje part som betalar.

I stället tror jag att den tid tränaren behöver minskar om det går att koppla ihop eleverna så att de samarbetar om uppgifterna och ger återkoppling till varandra. Tränaren fungerar mer som en slags kontrollfunktion.

Ålder (eller spelstyrka) är definitivt en viktig faktor för att denna typ av undervisning ska fungera. Eleven måste vara mogen till att arbeta själv.

Ett bra sätt för yngre elever att syssla med schack på egen hand är att använda någon av de träningsappar som finns till iPads. På det viset är det dock inte möjligt att koppla uppgifterna specifikt till eleven och hennes partier, och det är därför inget jag gjort i denna studie.

Jag hade problem att få framför allt de yngre eleverna att formulera målsättningar. För att de skulle träna hemma fick jag styra arbetet mer än vad jag hade velat. Det var frestande även för de äldre eleverna, för att de snabbare skulle komma vidare i sitt arbete. Men att se efter kortsiktiga resultat innebär att man serverar eleven för mycket och står i vägen för att hon ska ta eget ansvar för sitt arbete.

En möjlig förklaring till att vissa elever var flitigare med hemuppgifterna än andra kan vara kön – duktig-flicka-syndromet. Det är inte något jag funderade över under tiden som projektet pågick, men kan vara väl värt att fundera på framöver – kanske kan typen av hemuppgifter anpassas efter detta. Det går inte heller att skapa ett upplägg som passar för alla, utan eleverna ska naturligtvis få uppgifter de tycker är roliga.

Något jag definitivt lärt mig är att vara selektiv i urvalet av elever!

Man kan säga att ett upplägg enligt ovan tar bort det vanliga lärar-elev-kontraktet, men det är också precis det som är syftet! I stället för kunskapsöverföring ska eleven utveckla en förmåga att träna själv.

Även i skolan vissa lärare i och med *the flipped classroom* till viss del gått från att undervisa till att hjälpa eleverna med deras svårigheter.<sup>27</sup> I schack kan man säga att tränaren i stället för att vara lärare blir en coach i ordets ursprungliga betydelse: ett långdistansfordon som inte lämnar av resenären (eleven) förrän hon kommit till destinationen (målsättningen).<sup>28</sup> Och precis som ett sådant fordon gäller det att accelerera till en början, men därefter låta eleven jobba i sin egen takt. Voila – schackaxelatorn!

---

27 Ellinor Frisk, [www.matteslottet.se](http://www.matteslottet.se), 2013.

28 Oxford Dictionary, coach.

## Källor

- Danielsen, Henrik och Enemar, Erik, *Lärares syn på läxor i grundskolan*, Göteborg: Göteborgs Universitet, 2008. [Hämtad från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18413/1/gupea\\_2077\\_18413\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18413/1/gupea_2077_18413_1.pdf)]
- Ericsson, A.K. Krampe, R.T. & Tesch-Romer, C. *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. Psychological Review, 100, 1993. [Hämtad från [http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice\(PsychologicalReview\).pdf](http://graphics8.nytimes.com/images/blogs/freakonomics/pdf/DeliberatePractice(PsychologicalReview).pdf)]
- Frisk, Ellinor, *Matteslottet*, 2013. [Hämtad från [www.matteslottet.se](http://www.matteslottet.se)]
- Gärdenfors, Peter, *Lusten att lära*, Stockholm: Natur och Kultur, 2004.
- Hagstam, Anders, *Elevers upplevelser av läxor*, Malmö: Malmö högskola, 2009. [Hämtad från <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/8995/exjobb.pdf?sequence=1>]
- Hall, Jesper, *Schackledarens handbok*, Göteborg. Quality Chess, 2007.
- Hansson, Camilla & Nielsen, Gunilla, *Motiverande läxor, vad är det?*, Kristianstad: Högskolan Kristianstad, 2008. [Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:231316/FULLTEXT01.pdf>]
- Hattie, John, *Synligt lärande för lärare*, Stockholm: Natur och Kultur, 2012.
- Larsson, Linda och Samefors, Helena, *Motivation och läxläsning*, Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006. [Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3902/1/HT06-2480-06.pdf>]
- Lozic, Vanja, *Hemlaxors nytta inte självklar*, Skolverket, 2013. [Hämtad från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/hemlaxors-nytta-inte-sjalvklar-1.203316>]
- McCarney R, Warner J, Iliffe S, van Haselen R, Griffin M, Fisher P, *The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial*, BMC Medicine Research Methodology 7. [Hämtad från <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/7/30>]
- Mikhalchishin, Adrian i *FIDE Trainers' Commission Chess Syllabus*, Grekland; FIDE, 2010.
- Nielsen, Peter Heine.
- Oxford dictionary, coach. [Hämtad från <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/coach>]
- Smith, Axel, *Pump Up Your Rating*, Glasgow: Quality Chess 2013.
- Stridsman, Sofia, *Kunskapsformaren* i Skolvärlden nr 1 2014, Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Svensk författningssamling, *SFS 2010:800*. [Hämtad från <http://rkrattsd.b.gov.se/SFSdoc/10/100800.PDF>]
- Westlund, Ingrid, *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*, Linköping, Linköpings Universitet, 2004. [Hämtad från <http://www.ibl.liu.se/publikationer/rapporter-pdf/1.407665/240frdig.pdf>]
- Williams, D., *Formativ bedömning i praktiken*, Lund: Studentlitteratur, 2013.

Samtliga internetkällor hämtade den 16 februari.