

Doktorsavhandlingar från
Institutionen för pedagogik och didaktik 25

Läxor *om* och *för* kulturell mångfald med föräldrars
livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter

Max Strandberg

Läxor *om* och *för* kulturell mångfald med
föräldrars livserfarenheter som resurs –
några kritiska aspekter

Max Strandberg

Doktorsavhandling i didaktik vid Stockholms universitet 2013

Läxor *om* och *för* kulturell mångfald med
föräldrars livserfarenheter som resurs –
några kritiska aspekter

Max Strandberg

©Max Strandberg, Stockholms universitet 2013
Personerna på bilden har inte deltagit i avhandlingen. Foto
grafi: Stig Almqvist. Grafisk formgivning: Margit Schyborger.

ISBN 978-91-7447-785-6
Tryckeri: US-AB, Stockholm 2013
Distributör: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stock-
holms universitet

Till vår, min och den stora familjen

Abstract

The aim of the thesis is to explore how parents' life experience can become a resource to strengthen teaching about, and for, cultural diversity with the help of homework assignments and teacher feedback. Two of the four articles included are based on data from the Läxprojektet (2004-2006) [The Homework Assignment Project], which was a practicebased, collaborative research project at a multi-lingual and multi-cultural secondary school. The material collected from project and used in this thesis consists of collaborative homework assignments, audio recorded lessons, student texts and interviews with parents, students and teachers. Article A concerns teachers' feedback during classroom discussions. Results consist of seven categories of feedback and show that all feedback, in contrast to previous research, does not support students' learning. Article B show that collaborative lessons that are based on parents' life experience may fulfill the function of boundary objects (Star & Griesemer 1989) between home and school. Article C deals with the relationship between homework and feedback, which is studied in a research review. Article D revealed that issues concerning how cultural diversity was highlighted at the municipal level and in school planning were primarily featured in the municipalities with the highest proportion of multi-lingual immigrant students.

Thesis results suggest that:

- Feedback is a challenge for teachers when the contents of what the students present is unknown.
- Parents' life experiences can be a resource in a content-based partnership between home and school.
- Teaching about cultural diversity is facilitated by the existence of cultural diversity among students and parents.

In summary, results indicate that there are several factors that influence whether and how content and teaching about, and for, cultural diversity succeeds in schools. These factors affect the individual level, the classroom level and partially also the municipal level.

Ingående artiklar

ARTIKEL A

Max Strandberg & Viveca Lindberg (2012), Feedback in a multicultural classroom discussion – a case study, *Intercultural Education* 23(2), April 2012, 75–88.

ARTIKEL B

Max Strandberg, Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola? *Nordiske Udkast, tidsskrift for kritisk samfundsforskning* (accepterad för publicering i nr 1/2013).

ARTIKEL C

Max Strandberg, Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden *Educational Research* 55(04), 325-346.

ARTIKEL D

Max Strandberg, Mångfald i kommunala skolplaner under tidigt 2000-tal (Inskickad för publicering).

Förord och tack

Först ett tack till er som trodde på mina idéer om kulturell mångfald och läxor som ett möjligt avhandlingsprojekt.

Så vill jag vända mig till alla elever som gjorde läxorna, utan er hade det inte varit möjligt. Hoppas att någon av er ser att det blev, som jag sa, en bok. Jag vill också tacka lärarna på skolan och särskilt de två (H och M) jag samarbetade allra längst med.

Ett varmt tack till min huvudhandledare Viveca Lindberg för ditt tålamod och för att du hela tiden uppmuntrat och lotsat mig vidare inom akademien. Ditt stora engagemang har varit ovärderligt. Tack, Inger Eriksson, min bihandledare, för dina svåra frågor som tvingat mig fram till ett mer kritiskt och vetenskapligt skrivande. Båda två har ni trott på min idé och mitt material, det har betytt mycket. Inger och Vivve ni har visat att akademiskt arbete inte bara är en enda svår utmaning utan att det kan vara spännande, trevligt och faktiskt gott. När inte tiden räckte till, genomfördes många handledningar på små restauranger. När vi hade slevat i oss soppan kom datorerna upp på bordet.

Genom åren är det många som läst mina texter. Tack främst, Astrid Pettersson och Fredrik Hertzberg som var läsare på halvtidsseminariet och till Sharon Todd och Margareta Kristoffersson som läste till slutseminariet, utan alla era läsningar hade detta varit omöjligt. Det finns många att tacka, Laban Lars Näslund för ditt intresse och dina kommentarer och Peter Emsheimer för att du vänder och vrider på allt mellan himmel och jord. Bland doktoranderna på rummet har det funnits en ambition och en arbetsmoral som varit ett stöd. Tack Gabriella Höstfält för din humor och kämparglöd, den gav mig kraft. Wieland Wermke, tack för att du fick mig att ta ett viktigt beslut. Tack till doktorandvännerna Agneta, Anna, Annelie, Sanna, Kerstin, Tyra, för att vi hade så roligt mitt i alla texter och till Katarina och Anna-Maija för uppmuntrande och intressanta samtal på doktorandrummet.

När det verkligen blev körigt mot slutet ställde alla upp. Ett stort tack till mina döttrar Moa, Klara och Matilda för ert stöd och er kärlek. Gunilla, min

käresta, du gav mig inspiration, energi och du fick mig att inte misströsta mot slutet. Det jag saknat mest under hösten är faktiskt Mille, 2 år och Theo, 4 år. Jag har under det sista året varit en ganska trist och tråkig person som valt arbetet med avhandlingen istället för att umgås med Gunilla, familjen och alla kamraterna. Tack för att ni slutade fråga om jag skulle med på det ena eller det andra. Nu kan ni börja fråga på nytt.

Mina föräldrar Kerstin och Bosse, tack för att ni gjorde mig oförvägen. Mitt intresse för det annorlunda kommer nog från Kerstin medan viljan att förstå hur andra tänkte kanske kommer från Bosse.

Jag kommer ofta tillbaka till alla mina erfarenheter från Rinkeby. De har betytt mycket för mig. Så om någon nu av mina gamla elever eller deras föräldrar får tag på denna avhandling, kan ni läsa om vad som hände sen.

Ingarö i november 2013
Max Strandberg

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	15
2 Bakgrund.....	17
Läxor.....	17
Samarbete hem och skola	18
Principer för föräldrasamarbete	19
Forskning om läxsamarbete mellan hem och skola	20
Kulturell mångfald	22
Mångkulturalism	23
Interkulturalism	25
Svensk skolforskning relaterat till mångkulturalism och interkulturalism.....	25
Studier av mångkulturella skolor och undervisning	26
3 Syfte och frågeställningar	29
4 Teoretiska ställningstaganden: Interkulturella och sociokulturella pedagogiska perspektiv	30
Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv	30
Sociokulturella perspektiv på lärande.....	33
Ett dynamiskt kulturbegrepp.....	34
Perspektivens gemensamma drag.....	35
5 Metod och överväganden	37
Praxisnära forskning som aktionsforskning.....	37
Deltagande grundskola	38
Dataproduktion.....	39
Metodiska teman.....	41
Artiklar	41
Etiska aspekter och överväganden	43
Rollen som forskare.....	44
6 Artikelsammanfattningar	46
Artikel A.	46
Inledning och syfte.....	46
Metod	46
Resultat	46
Artikel B.	47

Inledning och syfte.....	47
Metod	47
Resultat	47
Artikel C	48
Inledning och syfte.....	48
Metod	48
Resultat	48
Artikel D	49
Inledning och syfte.....	49
Metod	49
Resultat	49
7 Resultat	50
Inledning	50
Vilka faktorer bidrog till att forma innehållet om och för kulturell mångfald?	51
Faktorer på individuell nivå	51
Faktorer på gruppnivå.....	52
Faktorer på kommunal nivå	52
Vad framstår som undervisning om och för kulturell mångfald?	54
Kunskaper om kulturell mångfald.....	54
Kunskaper för kulturell mångfald	55
8 Diskussion	57
Kvalitativa aspekter.....	57
Samarbete, sekundära erfarenheter, feedback	58
Kritiska aspekter	59
English summary.....	62
Referenser	75
Artiklar	84

1 Inledning

Den här avhandlingen tar sin utgångspunkt i mina egna erfarenheter av läxor och undervisning under 1980-och 1990-talen på flerspråkiga och mångkulturella skolor i Rinkeby.

Med hjälp av läxor och arbetsuppgifter försökte jag som lärare åstadkomma ett samarbete med föräldrarna om *innehållet* i undervisningen (Strandberg 1996, 2005, 2010). Många av de läxor och arbetsuppgifter jag konstruerade fungerade väl, föräldrarna kunde svara på frågorna och samtala med barnen om dessa, men vissa som t.ex. de under temat ”Vikingatiden i våra hemländer” hade så svåra frågor att eleverna fick söka sig till modersmåls lärare och andra vuxna utanför familjen.

Elever och föräldrar var över lag positiva till läxorna och till samarbetet. En svårighet var att finna frågor som alla föräldrar, från olika delar av världen, oavsett utbildning och erfarenheter, kunde samtala med sina barn om.

Den frågan fick jag senare möjlighet att utveckla i ett forsknings- och utvecklingsprojekt – det som i den här avhandlingen benämns som Läxprojektet där ett antal lärare och jag tillsammans skrev läxor som syftade till att utveckla ett samarbete mellan hem och skola om innehållet i undervisningen. Det specifika innehåll som läxorna delvis berörde och som är centralt i avhandlingens frågeställningar handlade om kulturell mångfald.

Läxprojektet genomfördes i en kommunal högstadieskola där drygt hälften av eleverna hade ett annat modersmål än svenska.

Det fanns en rad implicita antaganden som grundade sig i både sociokulturella/kulturhistoriska (Vygotskij 1934/1999; Gipps 1999; Lindqvist 1999; Elwood 2008) och interkulturella perspektiv (Lahdenperä 1997; Banks 2009; Goldstein-Kyaga & Borgström 2012). Dessa var:

1. Elevers lärande gynnas om de får diskutera utmanande frågor med mer erfarna andra.
2. Flerspråkiga elevers lärande och språkutveckling gynnas av att de får användning av båda språken samtidigt i skolarbetet med läxorna.

3. Elevers förmåga att reflektera och växla mellan olika perspektiv gynnas av att de får möta ett varierat utbud av perspektiv och erfarenheter.

Med mina egna erfarenheter och framför allt Läxprojektet som grund påbörjades avhandlingsarbetet som handlar om läxor *om* och *för* kulturell mångfald. Som underlag för avhandlingen finns fyra artiklar. Två av de fyra ingående artiklarna: *A Feedback in a multicultural classroom discussion – a case study* och *B Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola*, baseras på data från projektet. De två övriga artiklarna baseras på frågor som väcktes i arbetet med de två första artiklarna. En av dem: *Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden*, är en forskningsöversikt om läxor relaterade till bedömning, den andra: *Mångfald i kommunala skolplaner*, baseras på dokumentanalyser av kommunala skolplaner.

Avhandlingen som helhet berör specifikt relationen läxor och läxgenomgångar, med avseende på det innehåll som skapades och tog form när föräldrarnas livserfarenheter användes som en resurs för undervisning om och för kulturell mångfald. Vidare belyser avhandlingen vad som framstår som nödvändiga förutsättningar för läxor och undervisning om och för kulturell mångfald.

2 Bakgrund

Avhandlingen väver samman tre teman: läxor, samarbete hem och skola samt kulturell mångfald. En bakgrund till dessa teman ges i följande avsnitt.

Läxor

Första gången läxor nämns i svenska texter är på 1500-talet (Lundahl 2004) då de användes i betydelsen läsestycken/predikotext. Läxor beskrevs tidigt som något olustigt och tungt som här i Anna Maria Lenngrens dikt Pojkarne från 1797:

Jag mins den ljufva tiden / .

...

Då alt utom min läxa/

Jag lätt och lustigt fann. (SAOB 1942: L1803)

När folkskolan infördes 1842 övertog läraren förhöret av elevernas läxor från prästen. De har sedan dess varit en del av lärarnas verksamhet. Att läxor associerades med något negativt vittnar uttryck i språket som bakläxa och uppläxning om. Läxor kan leda till konflikter och motsättningar mellan barn och vuxna visar både internationell (Corno 1996; Solomon, Warin & Lewis 2002; Patall, Cooper & Robinson 2008; Symeou 2010; Van Voorhis 2011;) och svensk (Gu & Kristoffersson 2010;) forskning. Läxor uppfattas stjäla tid från annat som både föräldrar och barn heller skulle vilja ägna sig åt (Westlund 2004; Forsberg 2007). En annan kritik som riktas mot läxor är att de motverkar likvärdigheten i undervisningen eftersom de gynnar elever vars föräldrar har utbildning, tid och språkkunskaper nog för att hjälpa sina barn med läxorna (Österlind 2001; Högdin 2006).

Definitionen av vad en läxa är har förändrats i takt med att arbetet i skolan förändras. Längre har läxor definierats som ett skolarbete utfört efter skoldagen, utan assistans från lärare (Hellsten 2000; Cooper & Valentine 2001; Epstein & Van Voorhis 2001; Hughes & Greenhough 2004; Westlund 2007). Under senare år har definitionen förändrats något till att vara ”skolarbete utdelat av lärare att utföras utanför den ordinarie lektionstiden” (Bembenutty 2011:189). Även om allt skolarbete som utförs utanför lektionstid inte kallas läxor är det arbete ”utdelat av läraren att göras utanför lektionstid”.

Läxor har enligt Hellsten (1997) ett alldeles för högt anseende med tanke på den osäkerhet som finns om läxor verkligen leder till resultat. Det finns inga forskningsresultat som pekar på ett tydligt samband mellan fler och längre läxor och förbättrade skolresultat (Cooper 1989; Lindell 1989; Warton 2001; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, & Niggli 2006; Liang 2010,). Av två omfattande forskningsöversikter (Cooper 1989; Hattie 2012) framkommer att läxor ger svaga effekter på elevers lärande i de lägre årskurserna men att det finns tecken på att sambandet mellan läxor och prestationer ökar ju äldre eleverna blir.

Läxor har sedan lång tid tillbaka ingått som en del av undervisningen och gör så på de flesta skolor än idag. Forskning visar att elever upplever läxor som meningslösa om de inte får någon återkoppling från sin lärare (Cooper 1989; Gu & Kristoffersson 2010; Wilson & Rhodes 2010). I en svensk studie om läxors effekter visar Lindell (1989) att de ger små effekter på elevers lärande. Men han varnade samtidigt för att dessa studiers resultat var osäkra då det finns bakgrundsfaktorer som var svåra att beakta. Däremot visar Lindell att effekten av läxor ökar väsentligt om lärare granskar och kommenterar elevernas läxor (Lindell 1989).

Hur kan lärare följa upp och ge feedback till elever så att de upplever läxorna som meningsfulla? Vilka krav ställer det på innehållet i läxorna?

Samarbete hem och skola

Idag är det få i Sverige som hävdar att det är bäst för barnen om hem och skola inte samarbetar och istället hålls isär. Tvärtom så antas ett minskat avstånd mellan hem och skola gynna elevers utveckling och lärande (Erikson 2008). Tidigare uppfattades samarbete mellan hem och skola på helt annat sätt, vilket beskrivs längre fram detta avsnitt. Samarbetet mellan hem och skola har länge inneburit att föräldrar fått information på föräldramöten, vid utvecklingssamtal och via s.k. veckobrev. Detta har inneburit en enkelriktad kommunikation där föräldrarna tagit emot information medan läraren spridit information (Hofvendahl 2006).

För flerspråkiga barn anses samarbete mellan hem och skola vara en framgångsfaktor för deras lärande och trivsel (Skolinspektionen 2010). Om föräldrars och lärares värderingar och uppfattningar skiljer sig mycket åt, som kan vara fallet på skolor med barn vars föräldrar gått i skolan i andra länder, finns det en risk att elever hamnar i lojalitetskonflikter mellan hemmet och skolan, (Runfors 2003; Lahdenperä 2004; Bouakaz 2007). Ett nära samarbete mellan hem och skola minskar enligt Lahdenperä (2001) risken för att elever hamnar i lojalitetskonflikter. Lärare på skolor med många flerspråkiga elever uppger att det är låg närvaro på deras föräldramöten (Alfakir, Lahdenperä & Strandberg 2010).

Om lärare upplever att de inte har stöd av föräldrarna och att föräldrarna är ointresserade av undervisningen, kan de utveckla misstro gentemot föräldrarna (Hargreaves 1998; Lasky 2000; Strandberg 2009; LaRocque, Kleiman, & Darling 2011). Det finns ett behov av dialog mellan hem och skola (Alfakir m.fl. 2010) som inte alltid är möjlig på föräldramöten. Erikson (2008) visar i en studie att lärare på skolor med hög andel flerspråkiga elever samverkar i mindre grad än vad lärare gör på skolor där majoriteten föräldrar har svenska som modersmål. Även föräldrar kan ha förutfattade meningar om skolan grundade på egna skolerfarenheter (a.a), vilket understryker behovet av kontakter mellan föräldrar och lärare.

Vad kan skapa förutsättningar för en dialog mellan hem och skola utöver vad som är möjligt på möten och konferenser? Vilka läxfrågor kan man ställa som föräldrar, oavsett social och kulturell bakgrund, kan samtala med sina barn om? Hur påverkas innehållet i läxorna av föräldragruppens sociala och kulturella sammansättning?

Olika principer för samarbetet mellan hem och skola har identifierats. I det följande beskrivs de och relateras till läxprojektet.

Principer för föräldrasamarbete

Principer för samarbete mellan hem och skola har beskrivits och diskuteras av främst nordamerikanska forskare sedan 1930-talet. Enligt Erikson (2004; 2008) finns det fyra principer för samarbete mellan hem och skola: brukarinflytandepincipen, valfrihetsprincipen, isärhållandets princip och partnerskapsprincipen. Två av dessa har direkt relevans för den del av avhandlingen som är relaterad till Läxprojektet.

Enligt *isärhållandets princip*, är det viktigt för barnens utveckling att skilja på hemmets och skolans olika roller och uppgifter. Denna princip som historiskt dominerat förhållandet mellan hem och skola var framträdande i USA från 1930-talet. Elevernas skolgång innebär en möjlighet till frigörelse från de emotionella banden till föräldrarna och skolans verksamhet skulle därför hållas isär från hemmets. Lightfoot (1978) hävdar att skillnaderna mellan hem och skola är en fruktbar disharmoni som skapar förutsättningar för barnens utveckling. Att möta denna disharmoni innebär förberedelser som är oundvikliga att möta i ett föränderligt samhälle (Erikson 2004).

Partnerskapsprincipen som står i kontrast till isärhållandets princip ingick i den liberala och socialdemokratiska reformpolitiken och har sitt ursprung i både USA och Storbritannien. Principen, som handlar om att minska gapet mellan hem och skola, betonade hemmiljöns betydelse för elevers resultat. Partnerskapsprincipen innebar en vision om att ett samarbete mellan hem

och skola kunde bidra till att utjämna ekonomiska och sociala skillnader. Förbättrade relationer mellan hem och skola ansågs skapa mer jämlika möjligheter för alla barn (Erikson 2004). Mot slutet av decenniet hamnade jämlikhetssträvandena i bakgrunden och intresset ökade för att genom samarbete höja effektiviteten i undervisningen vilket enligt Erikson (2004) ledde till ett individualiserat sätt att se på samarbete mellan föräldrar och skola. Partnerskapsprincipen innebar att olikheter mellan hem och skola skulle överbryggas och skapa förutsättningar för ett mer effektivt lärande (a.a). Erikson skiljer de två principerna åt:

Om beteckningen *Closing the gap* angav en riktning åt de idéer och antaganden som partnerskapsprincipen utgick ifrån, vill jag föreslå att isärhållandets princip snarare handlar om ”*mind the gap*”. (Erikson 2004:200 kurs. av förf.)

Forskning om läxsamarbete mellan hem och skola

I det följande avsnittet redovisas två projekt från USA som båda har anknytning till partnerskapsprincipen.

Teachers Involve Parents at School

Teachers Involve Parents at School (TIPS) leddes av Van Voorhis (2009, 2011) under åren 2004-2006. I projektet utvecklades s.k. interaktiva läxor (interactive homework) som delades ut i syfte att öka elevernas lärande och föräldrarnas engagemang för barnens skolarbete. Van Voorhis ville undersöka hur mycket tid som var lämpligt att rekommendera för läxläsning, utveckla metoder för kommunikation med elevernas familjer och skapa en bättre läxdesign. Lärarna producerade i samarbete med forskargruppen läxor utifrån aktuella läromedel och planerade innehållet för terminen. Föräldrarna förväntades vara aktiva lyssnare och skulle snarare ha rollen som assistenter än lärare åt sina barn. Ett krav var att de interaktiva läxorna formulerades och designades så att de kunde bli föremål för samtal och deltagande i hemmet (Bailey 2006). När resultatet jämfördes med två skolor som inte använt sig av interaktiva läxor visade det sig att enkla matematikuppgifter och medelsvåra språkuppgifter underlättade läxsamarbetet mellan hem och skola. Samarbetet förändrade familjernas och/eller elevernas attityder till läxor. Dessutom ökade elevernas prestationer och resultat. Både elever och föräldrar visade ett högre engagemang och en mer positiv inställning till dessa jämfört med andra läxor (Van Voorhis 2009).

Projektet Funds of knowledge

En annan amerikansk studie som kan relateras till de läxor som ingår i avhandlingen och till partnerskapsprincipen är Funds of Knowledge (Moll 2000). I detta projekt låg fokus mer på innehållet i samarbetet än de läxor som gavs inom TIPS. Funds of Knowledge, hade till skillnad från TIPS även ett uttalat socialt mål om att skapa bättre undervisning för elever som var utsatta för olika former av diskriminering. Syftet med Funds of Knowledge,

var att höja lågpresterande elevers skolresultat genom att ta till vara familjernas kunskaper samt de informella nätverk som föräldrar ingick i (Moll 2000). Lärare på skolor som dominerades av ursprungsbefolkning, mexi-amerikaner och afroamerikaner samarbetade med forskarna för att utveckla metoden och innebörden av Funds of knowledge. Forskarna såg hur nyanställda lärare omgående accepterade de uppfattningar om elevernas brister och begränsningar som fanns bland dem som arbetat länge på skolorna. Utmaningen bestod i att skapa lärande i klassrummet med utgångspunkt i livet i hemmen och utanför skolan. Projektet försökte förstå kultur som en praktik att använda för att skapa sociala och utbildningsmässiga möjligheter för elever utsatta för diskriminering. Utgångspunkten var att det i hushållen fanns funds of knowledge – kunskapstillgångar i form av olika nätverk som kunde komma skolan och eleverna till del. Forskarna antog att ett samarbete med hemmen kunde bidra till sociala relationer mellan lärarna och familjerna vilka antogs bidra till ett socialt kapital (Moll 2000) som kunde vara ett stöd i undervisningen. Läxuppgifter blev som ett slags transportmedel för att hämta erfarenheter och kunskaper från familjen till skolan. För att tillvarata erfarenheterna organiserades kamratläsargrupper som stöd för eleverna att fokusera mer på skrivande och på att kunna uttrycka sina idéer klart (Moll 1992). Forskarna observerade att graffiti och vandalism runt skolan minskade när intervjuerna påbörjades. Eleverna hade högre närvaro och verkade vara mer intresserade, engagerade och framgångsrika i skolarbetet under projektet. Forskarna fann att eleverna och deras familjer ägde rika resurser, – *funds of knowledge* – vilka kunde forma grunden i en undervisning som överträffar det som elever från arbetarklassen vanligen möter. Moll beskriver innehållet i dessa nätverk och hur de blir ett stöd i familjernas liv.

We argue that these families and their funds of knowledge represent a potential major social and intellectual resource for the school. (s.3)

I relation till i särhållandets princip och till partnerskapsprincipen för föräldrasamarbete, byggde båda projekten på principen att föräldrar och lärare ska uppfattas som partners. Funds of knowledge var mer inriktat på att tillvarata socialt diskriminerade föräldrars kompetenser, medan TIPS framför allt syftade på att utnyttja föräldrarnas aktiva närvaro i samband med läxläsning.

Sammanfattningsvis visar forskning att det finns ett behov av samarbete mellan hem och skola på flerspråkiga och mångkulturella skolor och att partnerskapsprincipen idag dominerar. Föräldrar kan bidra till elevernas läxor både genom sina erfarenheter och genom att vara passivt närvarande när barnen gör läxorna.

Hur ska ett samarbete mellan hem och skola kunna formas utifrån ett specifikt innehåll med utgångspunkt i föräldrars erfarenheter och värderingar?

Kulturell mångfald

Kulturell mångfald är ett av många begrepp som kan relateras till mångkulturalism och interkulturalism.

Begreppet kulturell mångfald nämndes för första gången i Läroplanen för den offentliga skolan (Lpo 94 Skolverket 1994). Kulturbegreppet fick en framträdande position inte bara i kursplaner utan även i läroplaner (Lpo/Lpf 94, Lpfö 1998) och utredningar (SOU 1992:94; 1996:143) i början och mitten av 1990-talet. Ordet kultur nämndes med femtio olika varianter och sammanställningar i kursplanerna. Persson (2005) menar att det var en *kulturell vändning*¹ i jämfört med tidigare läroplaner. Genomgående var att kultur under 1990-talet beskrevs som något positivt (Thavenius 1999) och att många kulturer dvs. kulturell mångfald därför kunde innebära ett berikande av undervisningen. Kulturbegreppet i läroplanerna skänkte en aura av meningsfullhet och trovärdighet och ingav hopp om gemenskap. Kulturell mångfald som främst kretsade kring etnicitet (Thavenius 1999; Persson 2005) blev något genomgående gott, en sorts vision eller en besvärjelse enligt Persson (2005). Eleverna antogs få ta del av den kulturella mångfalden genom att de i skolan stiftade bekantskap med den egna och de andras kulturer. Med mångkultur avsågs ett samhälle med många etniska grupper (Elmeroth 2008), där kulturell mångfald främst associerades med etnicitet² och de nya svenskarnas kultur.

Den positiva inställningen till kultur och kulturell mångfald i läroplanerna var inte en isolerad svensk idé utan del av en internationell mångkulturalism (von Brömssen 2012)³. Gemensamt för rörelser fanns visionen om det mångkulturella samhället där möten mellan kulturer kunde leda till mänsklig och samhällelig utveckling.

Hur tolkades och uppfattades denna vision som uttrycktes på den internationella och nationella nivån på den kommunala nivån? Vilken spridning fick de ideal och idéer som ingick i den kulturella vändningen?

¹ Denna kulturella vändning i de svenska styrdokumenterna var troligen en del av en större "språkliga och kulturella vändningen" som var ett paradigmskifte inom konst- och litteraturvetenskap, historia och arkitektur m.m. (Salomon 2010). Persson beskriver förändringarna i läroplanen som en kulturell vändning. Uttrycket främst hittats i Perssons texter.

² Kritik mot att läroplanerna ensidigt betonade etnicitet i samband med kulturell mångfald kom från intersektionellt inriktade forskare t.ex. de los Reyes och Mulinari (2005) som hävdade att andra kategorier som t.ex. social klass, genus, religion, handikapp och sexuell läggning (de los Reyes 2007; Elmeroth 2008; Lorentz 2008) ingick i den kulturella mångfalden och att dessa tillsammans med etnicitet var sammanvävda i varandra (jfr Darvishpour 2008; Stier 2008).

³ Ett syfte med den svenska mångkulturalismen som den framträdde i styrdokumenterna skulle enligt Hällgren, Granstedt och Weiner (2006) vara att ge Sverige gott anseende i Europa.

Mångkulturalism

Essän Erkännandets politik, (Taylor 1994/1999) som diskuterade etniska minoriteters rätt till särbehandling och betydelsen av erkännande, blev utgångspunkt för debatt mellan filosofer (Appiah 1994/1999; Habermas 1994/1999; Kymlicka 1998; Benhabib 2002; Meer & Modood 2012) om det mångkulturella västerländska samhällets utveckling i relation till alla individer rätt till lika behandling.

Begreppet mångkultur som är komplext kan analytiskt delas in i fyra ismer; konservatism, liberal mångkulturalism, vänsterliberalism och kritisk mångkulturalism. Skillnaderna mellan dessa präglas dels av de ideologiska utgångspunkterna, dels från vilket land förespråkarna utgår (von Brömssen 2012). Den liberala och den kritiska mångkulturalismen kan knytas till den s.k. kulturella vändningen i de svenska läroplanerna. Mångkulturalismen är enligt von Brömssen (2012) en politisk filosofi.

Liberal mångkulturalism

Den liberala mångkulturalismen utvecklades som en följd av medborgarrättsrörelsen på 60 talet och som en reaktion på den ökande invandringen till Nordamerika, Australien/Nya Zeeland och Västeuropa. Mångkulturalismen härrör från en intellektuell tradition med rötter i liberalismen, främst i Kanada och Australien (Persson 2005; Meer & Modood 2012; von Brömssen 2012). Syftet var inledningsvis att assimilera invandrare och nationella minoriteter, men kom senare att mer handla om integration.

Förespråkare för den liberala mångkulturalismen som t.ex. Kymlicka (1998) och Taylor (1994/1999) hävdade att det var nödvändigt att särbehandla etniska minoriteter dels för att garantera deras fortlevande, dels för att en särbehandling ökade alla individers frihet och valmöjlighet. Detta synsätt bröt mot liberalismens idé om att alla medborgares lika behandling. Taylor (1994/1999) ansåg att relationen mellan minoriteter och majoriteten var dialogisk och att människors självkänsla utvecklades i relation till andra i den grupp de tillhörde. Den liberala mångkulturalismen betonade enligt Kymlicka (1998) det kulturella medlemskapets betydelse för människors identitet samt kulturens stora betydelse för människors värderingar (Hellgren 2008). Forskare som tagit intryck från Frankfurterskolans kritiska pedagogik (Kincheloe & Steinberg 1997) riktade kritik mot den liberala mångkulturalismen.

Kritisk mångkulturalism

Den kritiska mångkulturalismen hade som mål att uppnå social rättvisa. Det intensiva intresset för etniska särdrag ledde, enligt May (1999) och Gorski (2008) till att det skapades större skillnader mellan minoriteter och majoriteter. De menade att diskussionen om mångfald inte kunde separeras från frå-

gor om makt och position. Centrala element i den kritiska mångkulturalismen är självreflektion och självkritik (Pérez 2010), medan föreställningar om objektivitet och neutralitet enligt Kincheloe & Steinberg (1997) förkastas. En gemensam kritik var att fokus på minoriters kulturer riskerar att dölja den samhälleliga diskrimineringen (Kincheloe & Steinberg 1997; May 1999; Benhabib 2002; Hellgren 2008).

Under 2010-talet riktades internationell kritik från politiskt håll mot mångkulturalismen. Unesco och Europarådet kritiserade mångkulturalismen för ett okritiskt förhållande till vissa minoriteter och varnade för att ett okritiskt synsätt kunde leda till att t.ex. kvinnoförtryck inte motarbetades tillräckligt. De argumenterade istället för interkulturalism⁴ (Benhabib 2002; Hellgren 2008). Den brittiske premiärministern Cameron, den franske presidenten Sarkozys och den tyska förbundsminister Merkels uttalade 2011 att mångkulturalismen var ett misstag och att dörren nu var öppen för interkulturalismen (Kymlicka 2012; von Brömssen 2012). Detta väckte anstöt hos liberala mångkulturalister t.ex. Kymlicka (2012) och Meer och Modood (2012) samt Wierviorka (2012). De hävdade att Unescos, Europarådets och premiärministrarnas uttalanden främst var en tydlig markering mot Islam (von Brömssen 2012).

Många av de filosofer och samhällsvetare som nämnts här har befunnit sig på samhällelig och politiskt ideologisk makronivå när de diskuterat det mångkulturella samhällets utveckling. Men det saknas studier på mikronivå, som kan relateras till diskussionen ovan och som särskilt grundar sig i empiri särskilt från skola och undervisning. Ett undantag är Keddie (2012) som i en analys av tre skolor i Australien med olika stor andel av marginaliserade elever kopplar samman essentialism med andrafiering⁵ och exotisering⁶ och visar att dessa är uttryck för olika former av diskriminering. Det räcker inte enligt Keddie att erkänna marginaliserade elevers kulturer, det krävs ett kritiskt socialt och transformativt förhållningssätt för att undvika essentialism, andrafiering och exotisering av elever som tillhör dessa grupper. Det kritiska perspektivet är enligt Keddie nödvändigt för att undervisningen ska kunna leda till social förändring. Kulturellt medvetna lärare måste enligt Keddie vara insatta i förtryckets mekanismer och riskerna med essentialism och andrafiering. Det räcker sålunda inte med att vara intresserad och vilja lära av minoritets eleverna utan en medvetenhet om risken för exkludering är

⁴ Innebörden av interkulturalism förklaras längre fram.

⁵ Andrafiering innebär att det skapas ett motsatsförhållande mellan de "andra" och "vi" och att de andra tillskrivs egenskaper som är typiska för dem. Andrafiering kan leda till att flerspråkiga elever exkluderas. Begreppet presenteras utförligare längre fram.

⁶ Exotisering innebär att minoritetskulturer görs till något främmande och exotiskt. Detta uttryck för en essentialistisk kultursyn som innebär att kulturer inte förändras och påverkas av omgivningen utan att kulturer har en bestämd kärna och essens.

nödvändig. Obondo (2005) beskriver hur kulturellt medvetna lärare bedrivit anpassad undervisning som bejakade minoritetslevers kulturella identitet utan att detta ledde till ytterligare segregering. Elever som ”fått undervisning på ett sätt som stod i överensstämmelse med livet i familjen och närsamhället utanför skolan” (a.a 2005:40) presterade bättre än när de deltagit i undervisning som dominerats helt av majoritetssamhällets perspektiv.

På vilka sätt kan undervisning om kulturell mångfald bedrivas utifrån föräldrars livserfarenheter utan att de eller deras barn andrafieras?

Interkulturalism

Interkulturalismen och dess förespråkare t.ex. Gundara (2000), Lahdenperä (2004) och Banks (2008; 2009), har i jämförelse med mångkulturalismens debattörer ett större fokus på utbildning samt på dialog och interaktion i mångkulturella sammanhang (Meer & Modood 2012).

Gorski (2008) ansåg att interkulturalismens syfte framför allt var att motarbeta diskriminering och förtryck. Om den inte ledde till att avslöja maktförhållandena riskerade den att istället stödja koloniseringen av minoriteter. Gorski menar att pedagoger måste ta bestämt avstånd ifrån de teorier som har fokus på socialt diskriminerade människors brister. Bristteorier lägger enligt Gorski skulden på de maktlösa och riktar blickarna från institutionernas ansvar. Kritik mot interkulturalismen kom även från den kände etnologen Hylland Eriksen (Goldstein-Kyaga & Borgström 2012). Han hävdade att trots interkulturalismens strävan att vara dynamisk så kan den innebära en syn på möten mellan skilda kulturer som om de vore beständiga och inte föränderliga.

Kan undervisning om kulturell mångfald bedrivas och samtidigt motarbeta diskriminering och förtryck?

I det föregående avsnittet gavs en bakgrund till avhandlingens tre teman; läxor, samarbete mellan hem och skola samt kulturell mångfald. I nästa avsnitt presenteras forskning som kan relateras till den mångkulturella skolan.

Svensk skolforskning relaterat till mångkulturalism och interkulturalism

Den forskning som svenska skolforskare bedrivit under de senaste tjugo åren visar bland annat att flerspråkiga elever och elever med utländsk bakgrund ofta betraktats ur ett bristperspektiv vilket kan relateras till de teman som avhandlingen berör.

Jämlikhetsidealet och principen för likabehandling som är starka i Sverige blev en logisk tolkning av den Taylorska "särartspolitik" enligt Hellgren (2008:96). Den svenska kontexten innebar mångkulturalismen en fokusering på antidiskriminering. Den kulturella mångfalden kunde, enligt Persson (2005), leda till att det skapades skillnader och upprättades gränser mellan majoritetsbefolkningens kulturarv och de nationella och inflyttade minoriteternas kulturarv. Uttrycket kulturell mångfald, var enligt Eriksson, Eriksson Baaz och Thörn (1999), essentialistiskt då det förutsatte att det fanns specifika kulturer, med en bestämd essens, som kunde blandas med andra kulturer. Ett okritiskt tal om kulturmöten kunde vidare leda till essentialism eftersom majoritetens relativa tolkningsföreträde inte problematiserades (Rabo 2008)⁷.

En hörnsten i kritiken mot betoningen på kulturell mångfald i läroplanerna var att det fanns en risk för andrafiering⁸ och etnifiering av elever med utländsk bakgrund i undervisningen (Elmeroth 2008; Rabo 2008). Andrafiering innebär enligt Brune (2006), som undersökt diskriminerande uttryck i text, att *vi* talar om *dom*, att ett motstatsförhållande mellan *vi* och *dom* skapas samt att de egenskaper/handlingar/problem som *vi* tillskriver *dom* är främmande/oönskade i vår egen självbild (Persson 2005; Sawyer & Kamali 2006; Hellgren 2008).

Ett fokus på kulturell mångfald kunde enligt Sawyer och Kamali (2006) innebära att elever med invandrarbakgrund tilldelades olika egenskaper och urskiljdes från sina etniskt svenska kamrater. Idén om att vissa kulturer är bärare av "essentiella" olikheter framställde eleverna som väsensskilda från sina etniskt svenska klasskamrater (a.a). Om undervisningen tar differentiering av elevers etnicitet som utgångspunkt finns det risk att undervisningen om kulturell mångfald kan leda till ytterligare segregering av elever med annan etnicitet än svensk (a.a). På basis av Gorskis (2008) farhågor kan man fråga om det är möjligt att undervisa om olika kulturer utan att beskriva vissa som essentiellt olika andra.

Studier av mångkulturella skolor och undervisning

Det är relativt få avhandlingar och rapporter som skrivits om undervisning på flerspråkiga och mångkulturella skolor i Sverige. En rad forskare har i empiriska studier analyserat undervisning på flerspråkiga och mångkulturella skolor (Lahdenperä 1997; Runfors 2003; Ljungberg 2005; Gruber 2007; Elmeroth 2008, Granstedt 2010), andra har genomfört dokumentstudier (Persson 2005; Hällgren, Granstedt & Weiner 2006; Lorentz 2007; Hellgren 2008; Rabo 2008; Bunar 2009; Möller 2010; Pérez 2010). Av följande av-

⁷ Rabos kritik överensstämmer med Kincheloe & Steinberg (1997), May (1999) och med Benhabib (2002).

⁸ Engelska: othering

snitt framgår hur dessa bidragit till forskning om skola och undervisning relaterat till kulturell mångfald.

Utifrån ett kritiskt perspektiv beskriver Möller (2010) skillnaden och mot-sättningarna mellan policy där det talas om mångfald som en tillgång och praktiken där mångfald blir en brist i form av t.ex. ett annat modersmål. Lärarna på den flerspråkiga och mångkulturella skolan som hon studerade hade ett humanistiskt förhållningssätt, vilket yttrade sig i att de undvek frågor om social ojämlikhet och maktförhållanden i samhället (Parszyk 1999; Runfors 2003). Lärarna ville skapa en känsla av jämbördighet på skolan utan att nämna de orättvisor som eleverna utsattes för utanför skolan (Möller 2010). Men när eleverna på den flerspråkiga och mångkulturella skolan mötte elever på andra skolor ”krackelerar devisen om allas lika värde” (a.a:102) och deras underläge och utanförskap blev manifest. Den interkulturella pedagogiken hade enligt Möller i praktiken reducerats till ett åtgärdsprogram för elever med ett annat modersmål än svenska som saknade kontakt med den vita medelklassens svenskar. Interkulturell pedagogik har enligt Ljungberg (2005) främst varit ett perspektiv för dem som tillhör majoritetsbefolkningen. Det har betraktat relationen mellan minoriteter och majoritet ur ett *vi* och *dom* perspektiv.

Ett komplementärt förhållningssätt

Flera forskare har visat att kulturell mångfald som innehåll på många flerspråkiga och mångkulturella skolor realiserades med hjälp av dans, spännande maträtter och med diskussioner om traditioner och värden (Runfors 1993; 2003; Gorski 2008; Gruber 2008) vilket enligt Rabo (2008) innebar en trivialisering av innehållet. Vid festliga tillfällen framstod mångfalden som en tillgång men när elevernas svårigheter diskuterades var deras och föräldrarnas bakgrund istället en brist som fanns i deras tradition (Runfors 1993, 2003; Lahdenperä 1997; Gruber 2008).

Lärarna i Runfors (2003) studie försökte kompensera eleverna för deras och deras familjers brister. Lahdenperä (1997) hävdar att ett komplementärt förhållningssätt skulle kunna leda till ett gynnsammare samarbete mellan hem och skola. I de skolor som Gruber (2007) studerade tillskrevs framgångsrika flerspråkiga elever ingen etnicitet medan mer problematiska elever med liknande bakgrund tillskrevs ett invandrarskap. Kultur och etnicitet gjordes till en analysstrategi där eleverna tillskrevs olika värde utifrån deras etniska identitet och bostadsområde. Skolan såg inte att den skapade en över- och underordning (Runfors 1993, 2003; Gruber 2008).

Bristtänkande

I styrdokumentet framstod mångfald som något eftersträvansvärt och positivt, i praktiken betraktades dock elevers flerspråkiga bakgrund inte som en resurs för eleven utan snarare som en brist och ett problem (Lahdenperä

1997; Parszyk 1999; Runfors 2003; Ljungberg 2005; Hällgren m.fl. 2006; Elmeroth 2008; Gorski 2008). Rektorer förklarade enligt Ljungberg (2005) den problematiska situationen på de mångkulturella skolorna med elevernas brister och agerande. De såg inte att etnicitet eller invandrarskap skapades eller gjordes i möten, där deras eget förhållningssätt och agerande blev avgörande. Rektorerna beskrev problematiken i termer av att skolan saknade svenska elever (a.a). Begreppet mångkulturalism kom enligt att bland dessa rektorer att associeras med förortsproblematik i form av utanförskap.

3 Syfte och frågeställningar

Med bakgrund i tre ovan nämnda teman; läxor, samarbete hem och skola och kulturell mångfald är syftet med avhandlingen att utforska, hur föräldrars livserfarenheter kan bli en resurs i undervisning, om och för kulturell mångfald med hjälp av läxor och feedback.

Den övergripande frågan är:

Vilka är de kritiska aspekter som framstår i samband med läxor och undervisning, om och för kulturell mångfald, när föräldrars livserfarenheter används som resurs?

Följande frågeställningar har specificerats:

1. Vilka faktorer bidrog till att forma innehållet i läxorna och i undervisningen om och för kulturell mångfald.
2. Vad krävs av läxor för att föräldrars livserfarenheter ska bli en resurs i undervisningen?
3. Vad framstår som undervisning om och för kulturell mångfald?

4 Teoretiska ställningstaganden: Interkulturella och sociokulturella pedagogiska perspektiv

Syftet med detta kapitel är att förklara och beskriva de två teoretiska och pedagogiska perspektiv som legat till grund för de val och överväganden som gjorts under arbetet med de enskilda artiklarna och avhandlingen i sin helhet. Först presenteras de två perspektiven var för sig, därefter de gemensamma dragen i dessa och vad de bidrar med till avhandlingen.

Det interkulturella perspektivet har varit ett redskap för att synliggöra hur kulturella koder påverkar interaktionen mellan lärare och elever. Ett sätt att synliggöra människors kulturella koder är att när de framträder diskutera både innehållet, innebörden och den form de tar i undervisningen.

De sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven riktar blickarna mot undervisningens innehåll, mot metoder och mot de sociala omständigheterna för undervisningen samt mot vilka möjligheter som undervisningen kan erbjuda eleverna. De bidrar till att belysa de skiftade förutsättningar som påverkar lärares möjligheter till att skapa läxor och genomföra undervisning.

Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv

Den svenska Riksdagen beslutade redan 1985, i enlighet med Europarådets rekommendation, att alla skolformer skulle införa ett interkulturellt synsätt i undervisningen, (Skolverket 1999; Unescorådet 1999; Lundgren 2002). Begreppet har sedan dess funnits med i läroplanerna.

Prefixet inter- avser den process som pågår mellan personer med olika kulturbakgrund och mellan grupper med olika positioner och kulturella särdrag. Kommunikation och förhållningssätt är centrala delar i det interkulturella perspektivet, vilket främst syftar till att stödja dialog, utbyte och reciprok förståelse mellan människor av skilda ursprung (Banks 2009; Meer & Modood 2012). Medvetenhet om hur den egna kulturbakgrunden försvårar kommunikation med andra är en viktig del i ett interkulturellt förhållningssätt (Lahdenperä 1997).

Den interkulturella pedagogiken som tar sin utgångspunkt i möten mellan människor härrör, enligt Lahdenperä ”från socialkonstruktivismen som med sin kritik mot den positivistiska och empiriska vetenskapstraditionen söker stabila fundament för kunskapens existens” (2004:21). Den socialkonstruktivistiska synen på kommunikation utgår från att människor tolkar och skapar den sociala verkligheten (Lahdenperä 1999). Språket är det medel med vars hjälp vi skapar den verklighet vi lever i och samordnar våra handlingar med andra. Detta innebär att mening skapas och ges i interaktionen mellan människor, och att en persons tolkning av en händelse eller upplevelse beror på det sammanhang eller den kontext som hon eller han befinner sig i. Ett interkulturellt perspektiv innebär enligt Lahdenperä (1997) att uppfattningar, som hindrar interaktionen mellan personer med olika kulturtillhörigheter, måste konfronteras med varandra för att kunna bearbetas och avslöjas. Det går inte att enbart teoretiskt lära sig bli medveten om sina kulturella värderingar och föreställningar utan dessa måste mötas i praktiken.

Interkulturell pedagogik syftar till att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. I engelskspråkig litteratur används begreppet *cultural script*⁹ (Stigler & Hiebert 1999; Goddard & Wierzbicka 2004; Lea 2004), med vilket avses ”mental models that guide behaviour” (Stigler & Hiebert 1999:87). Dessa är svåra att uppfatta eftersom de delas av många och är ofta förgivettagna. Vita lärare från medelklassen i USA har t.ex. svårt att se att deras vithet påverkar förväntningarna på eleverna (Lea 2004).

De kulturella koderna hör till det Platon kallade doxon dvs. en tro, en uppfattning eller normer vilka styr handlandet och de strategier som anses möjliga (Borgström 2012). Doxor utgörs av idéer och representationer som är närvarande hela tiden och överallt och som är så naturliga att de blir osynliga. Dessa idéer verbaliseras inte, men de uttrycks i diskursen genom indirekta referenser. Varje kultur har värderingar som anses vara moraliska principer, vilka förs över från generation till generation. Koder är enligt Borgström symbolsystem som förändras beroende på omständigheterna. Kodväxling innebär inte bara att personer växlar mellan olika språk för att välja de uttryck som passar bäst utan även en förmåga att se saker ur olika perspektiv vilket kan antas bidra till bättre förståelse av kulturella sammanhang.

En uttolkning av det interkulturella perspektivet uppmärksammar särskilt ”hur kulturbundna föreställningar påverkar elever, studenter lärare och föräldrar” (Lahdenperä 2010:17). Det som framför allt kännetecknar interkulturellt lärande är att interaktionen och kommunikationen mellan olika individer

⁹ Begreppet har ingen exakt svensk motsvarighet. Närmast ligger kulturell kod vars innebörd använts för att beskriva t.ex. kodväxling när talare använder flera språk samtidigt. I avhandlingen används ”cultural script” och kulturella koder synonymt då dessa begrepps innebörd inte skiljer sig åt vad det gäller dolda, omedvetna och smygande uppfattningar.

med skild etnisk och kulturell bakgrund kan påverka lärandets villkor och kunskapens innehåll i lärsituationen (Bergstedt 2008).

En pedagogisk riktning som enligt Goldstein-Kyaga och Borgström (2012) har likheter med interkulturell pedagogik är kritisk pedagogik, Båda vill "blottlägga förtryckande strukturer och göra folk medvetna om de sociala system som de lever inom" (a.a:17). Båda hävdar att avslöjandet av dessa strukturer är en förutsättning för att kunna förändra dem.

Samma författare riktade kritik mot det sätt som det interkulturella perspektivet tolkats och använts i Sverige. De hävdade att när man tidigare försökte övervinna språkskillnader och synliggöra kulturella likheter och skillnader fanns det en risk att det ledde till ett särskiljande och till en kategorisering de elever som hade en annan etnicitet än svensk. Det utvecklades ett dualistiskt synsätt där "svenska barn" sågs som åtskilda från "invandrarbarn" (Goldstein-Kyaga & Borgström 2012:11). Användandet av begreppet interkulturalitet kritiserades då det framställdes som om interkulturella relationer skulle vara mellan jämlika parter:

I själva verket är interkulturella relationer sällan jämlika utan präglas av en ojämn maktrelation där företrädare för majoritetsbefolkningen har tolkningsföreträde. (Goldstein Kyaga & Borgström 2012:12)

Författarna hävdar att interkulturalitet inte bara handlar om etniska relationer utan även om social mångfald till vilket följande kategorier ingår; kön, ålder, etniskt ursprung, utbildningsbakgrund, funktionshinder och sexuell orientering (SOU 2005:91).

Skolor är enligt Gundara (2000) inte bra på att positivt värdera de förtrycktas och de underordnades kulturer. Undervisningsinnehåll som saknar ett mångfaldsperspektiv ger en skev bild av samhället och utbildar elever *för* segregation istället för *mot* segregation. I mångkulturella skolor ska föräldrars bakgrund ses som ett särskilt värde. Rasism och fördomar är framför allt ett problem för den dominerande och styrande gruppen vilket ställer krav på skolans hela personal. Det är en utmaning för skolan att undervisa om kulturellt och socialt utsatta bostadsområden och att minska graden av osäkerhet hos eleverna. Det är enligt Banks (2008) brister i undervisningen som gör att elever från etniska minoriteter misslyckas i högre grad i skolan än de elever som tillhör den eurovita gruppen. När det etniskt vita livet och den etniskt vita kulturen dominerar i läromedel och i undervisningen missgynnas minoritetslever.

Sociokulturella perspektiv på lärande

Avhandlingen har inspirerats av sociokulturella/kulturhistoriska perspektiv¹⁰. Perspektiven riktar blickarna på verksamhetens och den sociala kommunikationens betydelse för lärandet. Sedan slutet av 1900-talet, har dessa perspektiv enligt Lindqvist (1999) fått ökat inflytande i väst. De sociala och kulturella sammanhangen i skolan och kommunikation mellan elever och mellan elever och lärare har enligt sociokulturella/kulturhistoriska perspektiv stor betydelse för lärandet. Barn och ungdomar lär sig i samspel, men det inte givet *vad* eleven lär sig, utan det beror på de utmaningar och redskap som blir tillgängliga i undervisningen. Följden av detta synsätt blir att frågan om vad eleverna erbjuds i undervisningen är viktigare än deras individuella förmågor. Det är enligt Vygotskij (1934/1999) i samspelet med mer kunniga andra som potentialen för lärande och utveckling finns. Barnets förmåga att övergå från något som det kan göra tillsammans med andra till att de kan göra detta individuellt är ett uttryck för den dynamik som finns i barnets utveckling och ett tecken på hur framgångsrikt det kan bli.

De sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven med sitt fokus på människors lärande riktar frågor om *vad* eleverna lär sig och med hjälp av vilka *redskap* de kan lära sig mer (Eklund 2003). Uppfattningen om att lärande är en social och inte en individuell process, gör att frågor om vad eleven erbjuds och får möjlighet att lära i undervisningen hamnar i fokus. De sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven riktar sålunda blickarna mot undervisningens innehåll, metoder och mot de sociala omständigheterna inom undervisningen. Den sociala kontexten har betydelse för samarbetet, men elevernas lärande påverkas även av de kulturella och historiska erfarenheter som eleverna tar med sig till skolan (Elwood 2008). Johansson (2002) beskriver hur erfarenheter kan föras vidare genom berättelser:

Vi delar erfarenheter med andra människor och använder vårt förråd av erfarenheter för att klara vardagen. Alla erfarenheter har vi inte skaffat själva genom personliga intryck, utan en hel del har vi "övertagit" genom berättelser som vi hört, exempelvis av våra föräldrar, lärare eller från medier. Vi lär således indirekt genom berättelser som ger oss tolkningar av hur vi skall förstå och se på det som händer i vår vardag. (Johansson 2002:30)

Intresset riktas mot vilka möjligheter som undervisningen kan erbjuda (Gipps 1999, Moss 2008) och vilka redskap som kan göras tillgängliga för

¹⁰ För en närmare diskussion om skillnaderna mellan sociokulturella och kulturhistoriska perspektiv se t.ex. Wertsch (1991) som för en diskussion om dessa begrepp. Syftet med avhandlingen motiverar inte för en diskussion om skiljelinjerna mellan ett sociokulturellt och ett kulturhistoriskt perspektiv varför begreppen används parallellt. Vygotskij kallade sitt perspektiv för kulturhistoriskt (Lindqvist 1999).

eleverna. Lärande är enligt Moss (2008) inte bara svaret på undervisning utan –lärande sker överallt så länge vi deltar i ett socialt sammanhang. Aktiviteter, uppgifter, funktioner och förståelse existerar inte isolerat: de är den del i ett större system av relationer där de fyller en mening.

Läxor kan ses som redskap i en social aktivitet mellan lärare, elever och föräldrar. Klassrummet befinner sig inte i ett vakuum: politiska, kulturella och ekonomiska samhällsliga faktorer gör sig gällande. Elever och lärare tar med sig sociala och kulturella erfarenheter till interaktionen i klassrummet. Lärande kan enligt ett kulturhistoriskt perspektiv inte ses som isolerade från den sociala och historiska kontexten. Läxor kan således i den här avhandlingen förstås som ett kulturellt redskap att användas i ett socialt och innehållsligt samarbete mellan hem och skola.

Erfarenheter behöver enligt Vygotskij (1930/1995) inte vara egna för att ingå i lärandet utan de kan så att säga ”lånas” från andra och kan få funktionen av *sekundära erfarenheter* (a.a 21). Barn kan läsa en bok och på så vis utveckla inre bilder genom att låna författarens erfarenhet. De sekundära erfarenheter som finns i t.ex. böcker och bilder kan enligt Vygotskij erbjuda barn och ungdomar möjligheter att utveckla sin fantasi. På samma sätt kan vuxnas erfarenheter bli sekundära erfarenheter och lånas ut till barn och ungdomar för att stimulera deras språk och tänkande.

Med vuxnas livserfarenheter avses här minnen och funderingar om barndom och uppväxt, om skolgång och kamratskap, om lag och rätt, om krig och flykt, om relationer och roller, samt vad som upplevs som rätt och fel i livet. Med livserfarenheter avses sålunda de erfarenheter och värderingar som gör den vuxne till vuxen och den kunskap och livsvisdom som livet ger. Ett samtal med vuxna om deras livserfarenheter antas erbjuda elever sekundära erfarenheter, vilka kan bidra till undervisningen och till elevers möjligheter att utveckla både språk och kunskaper.

Ett dynamiskt kulturbegrepp

De kulturbegrepp som används av de ovan nämnda perspektiven har enligt flera forskare likheter med varandra. Enligt Bergstedt och Lorentz (2006) överensstämmer det sociokulturella perspektivets bas; kommunikationen mellan människor med vilken de utvecklar kunskaper och färdigheter, med det interkulturella som beskriver handling, aktion och rörelse mellan individerna. De interkulturella och de sociokulturella perspektiven har enligt Bergstedt och Lorentz ett gemensamt kulturbegrepp vilket utgår ifrån det socialantropologiska där kultur syftar på ekonomiska och sociala strukturer, levnadssätt, beteenden, värderingar och kön.

Ett dynamiskt kulturbegrepp som finns i både de sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven och i det interkulturella perspektivet, innebär att kultur både har en viss stabilitet över tid men att den hela tiden förändras och medieras från en generation till en annan. Den historiska bakgrunden och människans erfarenheter har betydelse för nästa generation, men den ärvs inte genetiskt. ”Lite förenklat uttryckt så finns kulturen i, mellan och utanför människorna” skriver Eklund (2003:79). Med kultur avser Säljö ”den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvar genom interaktion med omvärlden” (2000:29).

Den kulturella mångfalden erbjuder gynnsamma förutsättningar för samarbete mellan personer med olika sociala och kulturella erfarenheter och kan därmed erbjuda möjligheter för utveckling och lärande. En förutsättning är att kultur uppfattas som en dynamisk och aktiv process. Den kultursyn som finns inom det interkulturella och de sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven harmonierar vad det gäller den kulturella mångfaldens möjligheter. Skillnader och gränser mellan personers olika livserfarenheter och traditioner skulle med detta synsätt på kultur kunna erbjuda resurser i undervisningen (Akkerman & Baker 2011).

Perspektivens gemensamma drag

De möten och sociala processer som människor ingår i uppfattas av både det interkulturella och de sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven som möjligheter för lärande och reflektion. Lärares, elevernas och föräldrarnas sociala liv, deras kultur och livshistoria sätter sin prägel på samarbetet både öppet och dolt. Det interkulturella perspektivet framhäver majoritetskulturens tolkningsföreträde, kulturella koder, reciprocitet och förtryck av etniska, religiösa och nationella minoriteter medan de sociokulturella/kulturhistoriska perspektiven lyfter fram sambanden mellan undervisningens form och innehåll och barn och ungdomars möjligheter till lärande och utveckling.

Båda perspektiven betonar att elever påverkas av lärarens uppfattningar och förväntningar. Gipps (1999) skriver att lärares bedömning inte är neutral eller objektiv, utan färgas av lärarens värderingar och uppfattningar. Interkulturellt orienterade forskare som Parszyk (1999) och Lahdenperä (2004) skulle instämma med att lärarens dolda uppfattningar och kulturella koder är en del av det elever ser men som läraren är omedveten om.

Ett gemensamt antagande är att språket förvärvas i handlingen med omgivningen och spelar en avgörande roll i barnens socialiseringsprocess och i dess utveckling av en sociokulturell identitet (Borgström 2004). Tänkandet utvecklas medan vi talar. En tanke som förvandlas till språk omkonstrueras och ändrar form. ”Tankar uttrycks inte i orden, utan fullbordas i dem” (Vygotskij 1934/1999:406).

Sammanfattningsvis har det interkulturella perspektivet behövts för att särskilt tydliggöra hur kulturella koder påverka samarbete mellan personer med olika etniska och sociala bakgrunder. Det sociokulturella perspektivets särskilda intresse för undervisning och lärande har bidragit till analysen av samarbetets bidrag till undervisningens innehåll och till att belysa de skiftade förutsättningarna som påverkar lärares möjligheter till att skapa läxor och genomföra undervisning.

5 Metod och överväganden

Avhandlingen bygger delvis på data som producerades under Läxprojektet (2004-2006). Dessa data har kompletterats med en studie av kommunala skolplaner, samt med en forskningsöversikt som fokuserar läxor å den ena sidan och formativ bedömning i relation till läxforskning å den andra. Inledningsvis beskrivs projektet och dataproduktionen därefter de analysmetoder och begrepp som använts i avhandlingsarbetet. Kapitlet avslutas med en presentation av de metodöverväganden och de etiska aspekter som varit aktuella.

Praxisnära forskning som aktionsforskning

Det praxisnära Läxprojektet syftade mer specifikt till att undersöka hur målen¹¹ att sträva mot kulturell mångfald kunde tillämpas i undervisningen. Mera generellt syftade projektet till att utveckla kollaborativa forskningsmetoder och lärares praktik¹². En förutsättning för projektet var samarbete mellan praktiker och forskare. Detta är en inriktning som har flera likheter med aktionsforskning, vilken bygger på dialogen mellan praktiker och forskare, dvs. det som Wenger (1998) beskriver som skilda lärandegemenskaper eller praxisgemenskaper. Betecknande för aktionsforskning är dels att den för samman praktiker och forskare från olika verksamheter, dels att kunskap om och erfarenheter av teori samverkar med kunskaper om praktiken och verksamheten där projekten genomförs. Kännetecknen för aktionsforskning är även respekten för praktikernas kunskaper och erfarenheter (Denscombe 2009). Generellt syftar aktionsforskning till att överbrygga skillnaden mellan forskning och praktik (Somekh 1995) och lyfter med denna inriktning fram betydelsen av praxisrelaterad kunskap.

¹¹ Av Skolverkets kommentarmaterial framgår att mål att sträva mot "skall styra undervisningen och präglade allt arbete i skolan" (Skolverket 1996:23).

¹² Våren 2004 startade ett omfattande samverkansprojekt mellan en lärarhögskola och en stadsdel. I projektet ingick tre delområden, fortbildning, utveckling och forskning. I relation till forskningsdelen organiserades tre delprojekt, förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. I delprojektet grundskolan ingick två skilda projekt Matematikundervisningens innehåll (Eriksson & Lindberg 2007) samt Läxprojektet vilket rapporterades av Holmberg m.fl. (2006).

Inom den praxisnära forskningen betonas att samverkan sker med jämbördiga deltagare från olika praktiker. Det handlar således för praxisnära forskning om ett samarbete mellan parter med skilda erfarenheter och resurser som inte är hierarkiskt indelade. Forskares deltagande i praxisnära projekt skulle snarare kunna beskrivas som kollegialt än handledande. Inom den praxisnära forskningen betonas nödvändigheten av samarbete för att utveckla praktiken (Carlgren 2005).

Den typ av forskning som benämns praxisnära forskning utvecklades ur den kritik som riktades mot att utbildningsforskningen var ensidigt akademisk (Zeichner & Noffke 2001). En annan orsak var att det fanns ett behov av att utveckla alternativa forskningstraditioner som gav legitimitet åt erfarenheten och markerade den praktiska kunskapens betydelse (Carlgren 2005). Praxisnära forskningsprojekt syftar till att utveckla alternativa forskningsmetoder och studera hur dessa kan tillämpas och komma till uttryck i olika verksamheter. I likhet med praktisk forskning, praktikerforskning visar praxisnära forskning att det dels handlar om forskning som ligger nära verksamheten och dels att det finns en tilltro till att praktiker t.ex. lärare som är aktiva i verksamheten behövs för förbättra denna (Rönnerman & Wennergren 2012).

Läxprojektet, som innebar en utmaning för deltagarna att samarbeta, ställde krav på öppenhet och respekt för varje deltagares autonomi (Tiller 1999; Rönnerman & Wennergren 2012). Det är först när samarbetet är jämlikt ömsesidigt och respektfullt som nya perspektiv och ny kunskap kan synliggöras och bli möjlig (Wennergren & Rönnerman 2006; Lindell 2009).

Ett intryck är att aktionsforskning betonar det progressiva i samarbetet, medan den praxisnära forskningen mer betonar nödvändigheten av samarbete mellan praktiker och forskare för att utveckla verksamheten.

Deltagande grundskola

Skolan låg i en förort, omgiven av radhus och höga flerbostadshus, där drygt hälften av eleverna hade föräldrar med utländsk bakgrund. Eleverna i de två grupper som läste svenska som andraspråk (SVA) härstammade från länder i Centralasien, Afrika samt östra Medelhavsområdet. De fem lärarna som deltog i projektet undervisade i Svenska, Svenska som andraspråk, Bild och i Samhällsorienterade ämnen. Rektorn beskrev skolans förändring från en skola där huvudparten av eleverna hade svenska som modersmål till en skola med ett växande antal flerspråkiga elever. Läsåret 2005/2006 hade enligt rektorn ca 65 % av eleverna utländsk bakgrund.

Dataproduktion

I följande avsnitt presenteras den dataproduktion som bedrevs under Läxprojektet. Av de två tabellerna nedan framgår att alla de data som producerades inom projektet inte använts för avhandlingen. Ett urval av befintliga data har sålunda gjorts vilket innebär att hela datainsamlingen från projektet har betydelse för de data som ingår i avhandlingen. Data som producerats för de fyra artiklarna framgår av tabellen nedan.

TABELL 1 Dataanvändning i avhandlingens fyra artiklar

Artiklar	Data
A. Feedback in a multicultural classroom discussion	A* Ljudinspelade lektioner A Samarbetsläxa A Lärarintervjuer B* Elevtexter
B. Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola?	A Samarbetsläxor A Föräldraintervjuer A Elevintervjuer A Klassrumsobservationer B Elevenkäter B Elevuppsatser.
C. Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden	A Forskningsöversikter A Vetenskapliga artiklar A Antologier A Doktorsavhandlingar A Handböcker B Rapporter
D. Mångfald i kommunala skolplaner under tidigt 2000-tal	A Kommunala skolplaner

*A huvudsaklig data, *B kompletterande data

De data som producerades och samlades in under Läxprojektet har varierat till karaktär antal och omfång.

TABELL 2 Insamlade och producerade data från Läxprojektet

Data	Antal
Ljudinspelade lektioner	Ca 30 timmar
Elevtexter	310
Läraryntervjuer	1 gruppintervju, 8 enskilda
Fokusdiskussion med elever	8
Elevintervjuer i grupp	2
Föräldrantervjuer	3
Minnesanteckningar från projektmöten	25
Samarbetsläxor	25
Elevenkäter	48
Utvärderande elevtexter	33

Den första terminen bestod dataproduktionen av inspelning av lektioner, klassrumsobservationer, skrivande av läxor, intervjuer med lärare och föräldrar samt insamling av elevtexter. Med utgångspunkt av erfarenheterna från den första terminen utvecklades läxorna samt en struktur för läxsamarbetet. Under den andra terminen fortsatte observationer och inspelningar av lektioner, samt intervjuer med lärare, föräldrar och elever. Tillsammans med lärarna skrevs läxor som delades ut till eleverna. Under den tredje terminen upplöstes en klass och en av lärarna slutade på skolan, så nya läxor och nya intervjuer med lärare och elever delades främst ut i en klass men även i några grupper. Fjärde och femte terminen fortsatte dataproduktionen på liknande sätt, fast inte i lika stor omfattning, som de första två terminerna.

Halvstrukturerade (Kvale 1997) och tematiska intervjuer (Dahlgren & Johansson 2009) genomfördes med lärare, föräldrar och elever. Under intervjuerna fanns följande frågeställningar vilka anpassades till den grupp/person som intervjuades.

Vad ger de här läxor, eleverna? Föräldrarna? Läraren? Vilka problem har ni mött? Hur skiljer sig dessa från andra läxor? Var det någon läxfråga som var speciellt intressant? Varför? Var det någon läxfråga som var speciellt svår? Varför? Hur ser ni på en fortsättning? (Fältanteckningar: juni 2005)

Lärarna intervjuades i samband med två terminsavslutningar, då terminens läxor, samarbetet med föräldrarna och den fortsatta verksamheten diskuterades. En fråga som var specifik för lärarna var:

Var det någon läxa som var speciellt intressant eller svår att bedöma?

(Fältanteckningar: december 2004; juni 2005, dec 2005)

Föräldrarna ombads komma till extra föräldramöten där de intervjuades om samarbetsläxorna. Intervjuerna spelades in och skrevs ut efter mötena på dator eller för hand. De informella samtal jag hade med elever, på vägen till och från klassrum och i matsalen samt med lärare i lärarrummet, blev informationskällor som delvis bidrog till intrycket av hur eleverna uppfattade arbete med läxorna (Kvale 1997). Under gruppintervjuerna med eleverna diskuterades liknande frågor fast i delvis annan turordning:

Jämför dessa med andra läxor. Hur är det att tala med föräldrarna? Vad har du lärt dig och förstått? Vad gav läxorna eleverna, lärarna och föräldrarna? (Fältanteckningar; juni 2005)

Diskussionerna berörde främst elevernas möjligheter att intervjua och samtala med föräldrarna, t.ex. svårigheten att översätta frågorna till modersmålet och vilka frågor som ansågs passande att ställa till de vuxna. Klassrumsobservationerna skapade ett underlag för intervjuerna med eleverna och kvalificerade på så sätt samtalet med eleverna (Lindberg 2003). Fältanteckningar fördes under klassrumsobservationerna. Under projektgruppens samtliga möten fördes minnesanteckningar.

Metodiska teman

Bakom de fyra artiklarna som ingår i avhandlingen finns en rad val och överväganden som har med avhandlingens inriktning och tema att göra. I följande avsnitt presenteras de begrepp och metoder som valts för respektive artikel. För en mer ingående beskrivning av överväganden som gjorts vad gäller metoder i varje artikel hänvisas till dessa.

Artiklar

För artikel A "Feedback in a multicultural classroom discussion – a case study" valdes, en läxa, klassrumsobservationer och ljudinspelade klassrumsamtal (ca 30 tim.) för att studera huruvida den *feedback* (Hattie & Timperley 2007; Black & Wiliam 2009) lärarna gav till eleverna stödde elevernas lärande i relation till kulturell mångfald. Av de ljudinspelade lektionerna från en av lärarna, valdes två där lärarens feedback till eleverna var tydlig och varierande. Lärarens kommentarer till eleverna skrevs ut, kategoriserades och analyserades i relation till hur dessa påverkade elevernas möjligheter att lära om och för kulturell mångfald. De olika kategorierna av feedback jämfördes med varandra i relation till målen med undervisningen. Analysenhet var klassrumskommunikationen mellan läraren och eleverna. För att identifiera om och hur lärarens kulturella koder framträdde i den feedback som gavs under lektionerna användes begreppet *cultural script* (Stigler & Hiebert

1999; Goddard & Wierzbicka 2004; Lea 2004.). Vidare användes dessa till att identifiera om och hur de påverkade elevernas möjligheter att lära.

För artikel B ”Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola?”, valdes främst läxor och intervjuer med föräldrar elever som data-material för att studera om läxor kunde få funktionen av *gränsobjekt* (Star & Griesemer 1989; Star 2010) i samarbete mellan hem och skola. Begreppet gränsobjekt användes som analysredskap för att identifiera vilka läxor och vilket innehåll som bidrog eller inte bidrog till samarbetet. För att få en helhetsbild av vilka innehåll som kunde få funktionen av gränsobjekt användes två för gränsobjekt karaktäristiska drag *plasticitet* och *robusthet*. När intervjuer, lektionsinspelningar och elevtexter samlästes användes även begreppen mångtydighet och entydighet.

För artikel C “Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden” som är en forskningsöversikt av svensk och internationell läxforskning relaterat till formativ bedömning, användes främst vetenskapliga artiklar (46), antologier (10), rapporter (9), avhandlingar (7), monografier (5), och handböcker (3). På databasen Ebsco användes *homework*, i kombinationer med *assessment*, *teacher* och *practice*. Personkännedom inom fältet bidrog till sökandet av svensk och internationell forskning om läxor och om formativ bedömning. För att analysera de sekundärdata som artiklarna utgör uttryck för, delades dessa in i *explicita* eller *implicita* samband mellan läxor och formativ bedömning. Inriktningen på svensk läxforskning jämfördes med internationell forskning.

För artikel D ”Mångfald i kommunala skolplaner under tidigt 2000-tal” användes kommunala skolplaner för att undersöka hur de nationella formuleringarna av kulturell mångfald formulerades av skolpolitiker på den kommunala nivån. Syftet var att studera om den kommunala tolkningen kunde relateras till förekomsten av flerspråkighet i de utvalda kommunerna. En kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman 2003) genomfördes av 38 kommunala skolplaner. Urvalet av bestod av 10 kommuner med högst respektive lägst antal modersmålsberättigade elever samt 10 kommuner med hög respektive 10 kommuner med låg sammanlagd utbildningsnivå hos föräldrarna. Mångfald, kultur och etni¹³ användes i olika kombinationer som sökord i de kommunala skolplanerna.

Feedbackstudien genomfördes på individnivå, gränsobjekten studerades på samarbetsnivån mellan hem och skola och studien av skolplanerna genomfördes på den kommunala nivån. Utgångspunkten för innehållet i läxorna

¹³ Etni användes som sökord för att fånga såväl etnisk som etnicitet i en och samma sökning i skolplanerna.

hämtades från kursplanerna, dvs. på nationell nivå. Kulturell mångfald som undervisningsinnehåll har på så sätt belysts på olika nivåer.

Etiska aspekter och överväganden

Tre av de etiska principer som Ämnesrådet för Humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002) lagt fram har betydelse för avhandlingen¹⁴. För *informationskravet* gäller att forskare ska informera de berörda om den aktuella forskningens syfte. Eleverna som var, mellan 12-15 år informerades om läxorna och projektet på lektioner i samband med att läxorna presenterades. Föräldrarna fick muntlig och skriftlig information på föräldramöten i god tid innan läxorna började delas ut i klasserna. I breven till hemmen presenterades syftet med arbetssättet. I varje läxa och brev fanns telefonnummer till mig och till lärarna så att både elever och föräldrar kunde nå mig och lärarna med frågor.

Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Eleverna kunde inte neka till att göra läxorna eftersom att de ingick i undervisningen men de behövde inte fråga sina föräldrar utan kunde välja andra vuxna att fråga. Löfte gavs till föräldrarna om att inga namn skulle nämnas i rapporter eller i presentationer. Flera av eleverna uttryckte besvikelse över att deras namn inte skulle nämnas och önskade istället att vara med både bild och namn i kommande publikationer. De nästan dagliga kontakterna mellan lärare och elever innebar att eleverna kunde nå läraren och säga att de inte ville att deras texter skulle föras vidare till mig. Eleverna visste att arbetet ingick i ett forskningsprojekt och att deras texter skulle kunna komma till användning i en kommande bok.

För *konfidentialitetskravet* gäller att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet, och att personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Inga namn på har nämnts i avhandlingen eller i de två artiklarna som använt data från projektet. De elever och den lärare som deltog i de två lektioner som analyseras i artikel A skulle möjligen kunna identifiera varandra, men i övrigt går det inte att identifiera varken elever eller föräldrar.

I aktionsforskningsprojekt hamnar deltagarna så att säga lätt under lupp i det skede då projektet ska analyseras vilket kan vara ett problem av forskningsetisk karaktär (Denscombe 2009). Detta aktualiserades under dataanalysen först i samband med artikel A. Detta innebar en ny fas som medförde att jag bad om ett medgivande från den aktuella läraren om att använda de inspe-

¹⁴ Det fjärde *nyttjandekravet* innebär att insamlade data inte får användas kommersiellt eller i andra icke vetenskapliga syften.

lade lektionerna i analysen av feedback. Läraren gav mig tillstånd att använda de inspelade lektionerna för att skriva om den feedback som läraren gav eleverna under lektionerna.

Bland de riktlinjer för forskning om socioekonomiskt svaga grupper som finns inom EU poängteras att syftet med forskningen ska motverka dessa och andra underrepresenterade gruppers marginalisering i samhället (Dench, Iphofen & Huws 2004). Föräldrarna till de elever som läste svenska som andraspråk var födda i Afrika, Centralasien eller i Mellanöstern. Intrycket från intervjuer mer föräldrar och elever var att många studerade svenska, var arbetslösa eller hade lågt betalda arbeten. De flesta tillhörde troligen den socioekonomiskt svaga grupp av invandrare som också är underrepresenterade i de demokratiska församlingarna.

Rollen som forskare

Rollen som forskare kan diskuteras utifrån två aspekter: närhet och distans samt passivt och aktivt deltagande. Min bakgrund som lärare på flerspråkiga och mångkulturella grundskolor skapade en närhet till fältet. Den relativa vanan att vara bland elever på lektioner, med lärare i lärarrummet och föräldrar på föräldramöten ser jag som en tillgång under lektionsobservationer och intervjuer. Erfarenheter av att under flera år arbetat med läxor och uppgifter som liknade de i projektet bidrog dessutom till att arbetet med att skriva läxor och diskussionerna tillsammans med lärarna kunde komma igång redan första terminen. Dessa erfarenheter och den relativa närheten till fälten kan dock ha begränsat mitt synfält. Det är möjligt att en forskare utan lärar- och läxerfarenhet skulle ha fått syn på helt andra aspekter av läxor om och för kulturell mångfald.

Forskares del i aktionsforskning och praxisnära forskning kan variera från ett passivt observerande deltagande till ett mer aktivt där forskaren tillsammans med praktikerna utvecklar metoder och verksamhet. Under dataproduktionen varierade min forskarroll mellan att vara aktiv och att vara passiv. På projektmötena med lärarna, som bestod av diskussioner om läxornas innehåll och vad det innebar att utveckla undervisning och läxor utifrån målen att sträva mot i kursplanen för Samhällskunskap (Skolverket 2000) var jag aktiv. På lektioner när jag satt tyst och antecknade var rollen mer som passiv observatör (Bjørndal 2005; Lalander 2011).

Under det senare skedet av samarbetet, då dataproduktionen var avslutad och då samtalen med lärarna övergick till att beröra de erfarenheter och lärdomar som projektet lett till, var min roll mer kollegial. När avhandlingsarbetet startade minskade kontakterna allteftersom med skolan och lärarna parallellt med att jag närmade mig de data som producerats.

Läxprojektet avslutades med en gemensamt författad rapport (Holmberg; Pretorius, Schyborger & Strandberg, 2006) och en lärarhandledning (Holmberg m.fl. 2007). Året efter fick projektgruppen möjligheter att fortsätta utveckla metoden med samarbetsläxor på den aktuella skolan och på tre angränsande låg- och mellanstadieskolor. Förutom nya läxor i olika ämnen resulterade projektet i en ny och utvidgad upplaga av lärarhandledningen (Holmberg, Schyborger & Strandberg 2009).

6 Artikelsammanfattningar

Artikel A.

Max Strandberg & Viveca Lindberg (2012), Feedback in a multicultural classroom discussion – a case study, *Intercultural Education* 23(2), April 2012, 75-88.

Inledning och syfte

Litteratur om feedback, som en viktig aspekt av formativ bedömning, redogör ofta för positiva resultat men det finns även andra konsekvenser som feedback kan ge t.ex. om den påverkas av lärares kulturella koder och etnocentriska uppfattningar. Syftet med artikeln är att belysa undervisning om och för kulturell mångfald specifikt hur *feedback* (Hattie & Timperley 2007; Black & Wiliam 2009) som en aspekt av lärares klassrumsbedömning såväl stödjer som motverkar elevers lärande. Studien är inramad i ett sociokulturellt perspektiv, där den svenska lärarens kulturella koder bidrar till den feedback hon eller han ger elever födda i Afrika, Asien och Europa.

Metod

På basis av en genomgång av ca 30 timmars videoinspelade lektioner valdes två lektioner där lärarens feedback analyserades. Analysenheten var kommunikationen mellan läraren och de 14-15 åriga eleverna. Lärarens kommentarer till eleverna noterades och samlades i ett antal kategorier som sedan jämfördes med varandra och namngavs. För att identifiera om och hur lärarens kulturella koder framträdde i den feedback som gavs under lektionerna användes begreppet *cultural script* (Goddard & Wierzbicka 2004).

Resultat

Lärares feedback kan beskrivas i sju kategorier: understödjande uttryck, innehållsrelaterade frågor, kommentarer för att skapa allvar, skämt och skratt, upprepningar och sammanfattningar, beröm och negligering som svar. Resultatet visade att sex av dessa bidrog till elevernas lärande om och för kulturell mångfald emedan den sjunde – där läraren negligerade en elevs svar i sitt specifika sammanhang – gjorde eleverna osäkra och var kontraproduktiv. Resultatet indikerar att lärarens kulturella koder framträder i feedback när innehållet i det eleverna berättar är okänt.

Nyckelord: kulturell mångfald, kulturella script, feedback, Sverige, läxor, mångkulturella klassrum.

Artikel B.

Max Strandberg, Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola? *Nordiske Udkast, tidsskrift for kritisk samfundsforskning* (accepterad för publicering i nr 1/2013).

Inledning och syfte

Typiskt för samarbete mellan hem och skola, är att samarbetet är enkelriktat: lärare informerar och föräldrar lyssnar. Samarbetet berör sällan innehållet i undervisningen. Studien, som undersöker om läxor kan utveckla ett innehållsligt samarbete mellan hem och skola, genomfördes på en skola där mer än hälften av eleverna var flerspråkiga. Syftet var att identifiera vad som karakteriserade de läxor som bidrog respektive inte bidrog till att skapa ett innehållsligt samarbete mellan hem och skola.

Metod

Begreppet *gränsobjekt* (Star & Griesemer 1989) valdes som analysredskap för att identifiera vilka läxor och vilket innehåll som bidrog och inte bidrog till samarbetet mellan hem och skola. Begreppen *plasticitet* och *robusthet*, användes för att undersöka vad som karakteriserade läxor och läxfrågor som fick funktionen av gränsobjekt i samarbetet mellan hem och skola. Samarbetsläxor, intervjuer med föräldrar och elever samt ljudinspelade lektioner studerades för att få en helhetsbild av vilka innehåll som var möjliga att samtala om hemma och i skolan. För att få en helhetsbild av vilka innehåll som var möjliga att samtala om hemma och i skolan, dvs. om de kunde få funktionen av gränsobjekt, användes främst samarbetsläxor, intervjuer med föräldrar och elever.

Resultat

De läxor som ledde till diskussioner och samtal hemma och i skolan var sådana som berörde relationer och dilemman mellan människor i olika åldrar och på olika platser i världen. De läxor som hade anknytning till föräldrars barndom och skolgång fick funktionen av gränsobjekt mellan alla hem och skolan. När innehållet i undervisningen stod i centrum för samarbetet mellan hem och skola skapades en annan sorts samarbete än det som traditionellt äger rum vid föräldramöten och utvecklingssamtal.

Nyckelord: samarbetsläxor, läxmodell, föräldrasamverkan, gränsobjekt, innehåll.

Artikel C.

Max Strandberg, Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden *Educational Research* 55(04), 325-346.

Inledning och syfte

Under senare år har intresset för formativ bedömning ökat bland skolforskare, lärarutbildare och lärare. Forskning visar att formativ bedömning kan ha en avgörande betydelse för elevers resultat. Läxor är en del av undervisningen, men sambanden mellan läxor och formativ bedömning är dock oklara. Forskningsöversikten syftade till att föra samman och kritiskt granska forskning om läxor relaterat till formativ bedömning. Den syftade även till att relatera forskningsresultat om läxor till lärares undervisning och uppföljning av elevernas läxor. Ett tredje syfte var att komplettera internationell forskning med svensk forskning om läxor.

Metod

På databasen Ebsco söktes referegranskade artiklar med sökorden *homework*, i kombinationer med *assessment*, *teacher* och *practice*. Swepub och Libris användes för att söka svensk läxforskning som kunde relateras till formativ bedömning. Mer än hälften av alla referenser består av vetenskapliga artiklar. Forskningsöversikter, svenska avhandlingar, internationella handböcker, antologier och rapporter bidrog även till bilden av forskning om läxor relaterat till formativ bedömning. Utöver dessa sökningar visade sig min egen kunskap om och mina kontakter till det svenska forskningsfältet om läxor vara betydelsefulla för att få tillgång till det aktuella forskningsläget i Sverige. För att analysera de *sekundärdata* som artiklarna utgör uttryck för delades dessa in i om de berörde *explicita* eller *implicita* samband mellan läxor och formativ bedömning.

Resultat

Det saknas i stort forskning om läxor i relation till formativ bedömning och det saknas forskning om läxors kvalitet i relation till målen för undervisningen. Forskningsöversikten visar betydelsen av att lärare presenterar och följer upp läxorna inte minst ur ett livvärdighetsperspektiv. Svensk läxforskning har främst berört uppfattningar om läxor och hur läxor präglar elevers vardag.

Nyckelord: läxor, formativ bedömning, läxors kvalitet, Sverige, likvärdighet och läxor.

Artikel D.

Max Strandberg, Mångfald i kommunala skolplaner under tidigt 2000-tal (Inskickad för publicering).

Inledning och syfte

Kultur och kulturell mångfald presenterades 1990-talet i läroplaner, utredningar och kursplaner som något positivt och hoppningivande. Begreppet kultur användes i dessa dokument på femtio olika sätt vilket beskrevs som en kulturell vändning i kurs- och läroplanerna (Persson 2005). Läroplanerna gäller alla elever i landet. Men vilka elever var det som främst skulle utveckla kunskaper och förståelse för etnisk och kulturell mångfald? Syftet med artikeln var att belysa hur formuleringarna om kulturell mångfald tolkades på den kommunala nivån relaterat till antal flerspråkiga elever i kommunen och till föräldrarnas sammanlagda utbildningsnivå.

Metod

En kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman 2003) genomfördes av ett urval av kommunala skolplaner. Urvalet bestod av tjugo kommuner med högt respektive lågt andel *modersmålsberättigade* elever samt tjugo kommuner med högt antal föräldrar med hög respektive låg *sammanlagd utbildningsnivå*. Två av kommunerna förekom i båda urvalen, totalt omfattar således urvalet 38 kommuner. Sökningarna inleddes med ordet ”mångfald” följt av kultur i samband med ”mång” och ”inter” samt med etni.

Resultat

Fyra kommuner med ett högt andel flerspråkiga elever med utländsk bakgrund nämnde mångfald som en tillgång. Kommuner med hög utbildningsnivå och förhållandevis få modersmålsberättigade elever nämnde mångfald i betydelsen valfrihet och skolval. Två kommuner i Norrbotten med mycket högt andel modersmålsberättigade elever nämnde inte mångfald i skolplanerna. Detta indikerar att mångfald inte associeras med de nationella minoritetsspråken, samiska, finska och meänkieli. Den kommunala tolkningen innebär att kulturell mångfald blev ett innehåll för elever som lever i kulturell mångfald.

Nyckelord: mångfald, kommunala skolplaner, flerspråkighet, utbildningsnivå, innehållsanalys,

7 Resultat

Inledning

Samarbetsläxorna efterfrågade föräldrarnas erfarenheter och värderingar, blev tillgängliga för eleverna att diskutera hemma och i skolan. Innehållet i det eleverna berättade om kunde alltså relateras till någon person med anknytning någon elev i klassen. Frågor som ”Vad oroade du dig för när du var liten” och ”Vad oror du dig för idag”, resulterade i personliga berättelser, ofta med existentiella innehåll. Karaktäristiskt för samarbetsläxorna var blandningen av relativt enkla frågor som ”Berätta om en gång då du blev riktigt rädd” och diskussionsfrågor där det fanns flera olika möjliga svar som: ”Vad är det för skillnad på att oro sig och vara rädd” eller ”Finns det något samband mellan religion och rädsla”.

Föräldrarnas bidrag fick funktionen av sekundära erfarenheter (Vygotskij 1930/1995) för eleverna, som de fick möjlighet att använda i diskussioner och i texter. Berättelser om vad föräldrarna var rädda för när de var små och vad de oroade sig för nu gav eleverna möjlighet att utveckla förståelse för vad som kan orsaka rädsla och oro i olika miljöer. Variationen av föräldrarnas erfarenheter innebar att eleverna fick tillgång till ett rikt utbud – som kunde användas för att utveckla förmågan att växla mellan olika perspektiv vilket var innebörden i ett av kursplanemålen i Samhällskunskap (Skolverket 2000). Eleverna fick möjlighet att ”låna” erfarenheter från skilda miljöer. De erfarenheter som de diskuterade och skrev om kunde få funktionen av sekundär erfarenhet.

Särskilt tre av de fyra artiklarna som ligger till grund för avhandlingen har bidragit till att synliggöra en rad aspekter av det specifika innehållet och hur det tog form. De kan, som tidigare nämnts, relateras till tre nivåer: den individrelaterade som berör lärarens klassrumsarbete, skolnivån som berör samarbetet mellan hem och skola och den tredje berör hur innehållet tolkades i olika kommuner relaterat till förekomsten av flerspråkighet.

Vilka faktorer bidrog till att forma innehållet om och för kulturell mångfald?

Faktorer på individuell nivå

Lärarens feedback, läxornas teman och de berättelser, beskrivningar som tog form som sekundära erfarenheter påverkade hur innehållet i undervisningen utvecklades och tog form. De faktorer som berörs här på den individuella nivån berör främst lärarens arbete.

Innehållet i lärarens feedback till eleverna beror på målet med undervisningen och hur målet i realiteten tar form på lektionerna. Under redovisningen av samarbetsläxorna fanns en variation av svar som inbjöd till samtal. Elevernas svar kunde däremot inte förutsägas vilket betydde att det fanns ett visst överraskningsmoment när de återberättade vad föräldrarna sagt. När läraren ställdes inför oväntade berättelser och kommentarer visade det sig att läraren blev lite ställd och inte hade ett svar eller en kommentar, att ge. I dylika situationer kunde läraren omedvetet ge uttryck för förutfattade meningar och övergeneraliseringar utifrån sina egna kulturella koder. Detta kan vara mer aktuellt i sammanhang där läraren och eleverna har olika etnisk och social härkomst.

Resultaten av den här studien visade att det inte går att förutsäga vilka skilda berättelser som kommer att ta form som sekundära erfarenheter och därmed påverka innehållet. Berättelser relaterade t.ex. till krig innehöll exempel som läraren inte hade den erfarenhet av, vilket påverkade lärarens möjligheter att ge feedback.

Samarbetsläxorna (artikel B) innebar alltså att lärarna gav sig in i teman och innehåll som var mer oförutsägbara än andra läxor. Resultatet visar att när föräldrars livserfarenheter efterfrågas, kan det skapas ett undervisningsinnehåll som är både komplext och oväntat.

Den spänning som fanns i läxans tema och frågor, ställde krav på lärarens medvetenhet om att kulturella koder och etnocentrism kunde framträda i hans eller hennes feedback. Innehåll som var främmande för läraren ställde krav på lärarens förmåga att skapa förhållningssätt där det var tillåtet för alla, inklusive läraren, att ställa frågor som kunde avslöja bristande kunskaper och förståelse. Om läraren inte visste vad hon eller han skulle svara och istället valde att inte ge feedback och därmed delvis negligerade deras svar, skapade det en osäkerhet om hur eleverna skulle tolka de uteblivna kommentarerna (artikel A). Det är heller inte lätt att undvika etnocentrism eller att kulturella koder framträder i feedback till eleverna. Feedback till elever när innehållet delvis är okänt kan således innebära didaktiska utmaningar för lärare.

Föräldrarnas bidrag varierade beroende på läxornas innehåll. Om frågorna berörde värderingar och moraliska frågor som "Är det rätt att döda den som dödat", kunde det leda till kommentarer som hade en tydlig koppling till i de vuxnas värderingar. Om frågan istället löd "Hur lekte ni förr" ledde det till andra förutsättningar för diskussionen i klassen. I båda fallen hade lärarens feedback till eleverna betydelse för hur både lektionen och innehållet skulle gestaltas.

Faktorer på gruppnivå

En faktor som har med förutsättningarna för undervisning om kulturell mångfald att göra, är tillgången på kulturell mångfald i elevgruppen och bland föräldrarna. Varierande erfarenheter av och kunskaper om migration, religion och tradition, länder, områden och språk och kunskaper utgör goda förutsättningar för att skapa läxor. Finns sådana erfarenheter bland eleverna och deras föräldrar kan det bidra till diskussioner i klassrummet som präglas av kulturell mångfald. Resultatet kan framstå som lite vagt men det kan förstärkas av resultatet från ett annat läxprojekt (Strandberg 2008, Strandberg 2010) där det visade sig att föräldragruppens erfarenheter av kulturell mångfald var begränsade. Det projektet genomfördes i en skola som låg i anknytning till ett villaområde med ett elevunderlag som helt dominerades av elever med svenska som modersmål. När samarbetsläxan om rädsla (artikel A) diskuterades i denna skola visade det sig att föräldrars svar på frågorna var relativt lika varandra. Den innehållsliga variationen var liten och läxan väckte enligt lärarna inget större intresse hos eleverna. Att föräldrarnas svar var relativt lika kan ha berott på att de förhållandevis hade liknande livserfarenheter, då de i jämförelse med den första föräldragruppen skilde sig lite vad det gäller socioekonomisk bakgrund, erfarenheter av migration samt religiös tillhörighet.

Resultatet indikerar att när den etniska och kulturella mångfalden bland elever och föräldrar är påtaglig kan samarbetsläxor med ett innehåll som syftar till att utveckla kunskaper om och för kulturell mångfald fungera. Om föräldragruppen däremot saknar erfarenheter t.ex. av migration, etnicitet och språklig och religiös mångfald måste troligen läxorna beröra andra former av kulturell mångfald för att eleverna ska utveckla förmågor för och om kulturell mångfald. Vad dessa läxor kan innehålla beror på föräldragruppens skilda erfarenheter och värderingar.

Faktorer på kommunal nivå

De kommuner som lyfte fram mångfald som en resurs och tillgång i skolplanerna hade alla en hög procent flerspråkiga elever av utländsk bakgrund (artikel D). Detta ger en indikation om att undervisningsinnehållet kulturell

mångfald prioriterades om det finns kulturell mångfald bland eleverna. Två av de kommuner som tillhörde de med allra högst andel flerspråkiga elever lyfte inte fram kulturell mångfald i skolplanerna. Eleverna i dessa två kommuner hade ett stort antal elever som talade de nationella minoritetsspråken. Detta skulle kunna innebära att kulturell mångfald främst associerades med erfarenheter av migration och inte med de nationella minoriteter som har anknytning till Norrbotten.

En faktor för undervisning om kulturell mångfald så som det uppfattades av de kommunala skolpolitikerna tycks sålunda ha varit förekomsten av kulturell mångfald i respektive kommun. Med kulturell mångfald avses här invandrad mångfald, dvs. den som har med de senaste femtio årens invandring till Sverige att göra. Av detta följer att innehållet kulturell mångfald i skolplanerna föreföll delvis vara knutet till förekomsten av kulturell mångfald.

Även om de kommunala skolplanerna (artikel D) i liten grad påverkade undervisningen så kan man anta att innehållet i dessa sände vissa signaler till skolledare och lärare om vad som ansågs viktigt i undervisningen.

Den andra forskningsfrågan berör de krav som gäller för samverkansläxor för att göra föräldrars livserfarenheter till en resurs i undervisningen.

Vad krävs av läxor för att föräldrars livserfarenheter ska bli en resurs i undervisningen?

Att använda alla föräldrars livserfarenheter som grund för innehållet i undervisningen ställer krav på läxornas frågor och teman. Vissa läxor hamnade helt rätt och skapade samtal och diskussioner i klasserna, medan andra snarare skapade förvirring. Här presenteras några av de nödvändiga förutsättningar som gäller för arbetssättet.

Samarbetsläxornas innehåll i Läxprojektet kan inte skiljas från arbetssättet i den s.k. läxmodellen. För att föräldrarnas livsberättelser ska bli en resurs i undervisningen krävs att eleverna erbjuds möjlighet att presentera svaren i klassen och ta del av det klasskamraternas föräldrar berättat. Vidare, krävs att det finns tid att jämföra och samtala om de olika svaren. I studien om feedback framkom att lärarens feedback innebar att eleverna fick tid att fundera och tid att formulera svar på lärarens frågor. En annan förutsättning är att det finns ett öppet klimat där ingen behöver vara rädd för att utsättas för hån och där eleven kan vara trygg nog att berätta.

Om läxan inte diskuteras i klassen blir den endast en resurs för den enskilde elevens reflektion vilket är bra nog men begränsar utbudet av svar och variation i klassen. Klassens elever får då inte tillgång till en variation av svar och berättelser som kan stimulera elevernas lärande och ta form som sekun-

dära erfarenheter. Det räcker sålunda inte med en robust läxa och plastiska frågor (artikel B). Organisationen av lektionen då läxan presenteras har betydelse för om föräldrarnas livserfarenheter tar form som en resurs för eleverna eller inte.

Samarbetsläxornas konstruktion och princip bygger på att eleverna presenterar det de hört hemma i klassen så att hela klassen kan ta del av de erfarenheter som varje elev tar med sig till skolan. Föräldrarnas livserfarenheter kan få funktionen av sekundär erfarenhet om eleverna använder det kamraterna berättar i diskussionen eller i deras texter. Detta underlättas troligen om att läraren introducerar temat och beskriver syftet och arbetssättet när läxan delas ut och sedan följer upp detta i klassen. Av forskningsöversikten (artikel C) framkom att introduktion och feedback i samband med läxor har stor betydelse för elevers motivation att göra läxorna.

Resultatet (artikel B) visar svårigheterna med att formulera läxteman och läxfrågor som både är plastiska och robusta. Lärare som har en annan social och kulturell bakgrund än många av föräldrarna kan inte alltid med säkerhet veta vilka frågor som skapar intresse och samtal i hemmen och vilka frågor som t.ex. anses opassande att ställa. Av den anledningen behövs det en dialog *om* vilka frågor och teman som är möjliga att använda som läxor. Lärare behöver föräldrars synpunkter för att kunna skriva läxor som kan få funktionen av gränsobjekt. Att detta är viktigt visar även erfarenheterna från de interaktiva läxorna (TIPS) som hade ett system för återkoppling i varje läxa från föräldrarna. Ett resultat är att samarbetsläxor kräver en samverkan mellan hem och skola om innehållet i de enskilda läxorna.

Den sista frågeställningen har med innebörden av undervisning om och för kulturell mångfald att göra.

Vad framstår som undervisning om och för kulturell mångfald?

Som tidigare nämnts i denna avhandling avses kunskaper *om* kulturell mångfald innehåll som berör migration, tradition, religion, språk samt verksamheter i skilda länder och områden. Med kunskaper *för* avses de förmågor och den förtrogenhet som kan tänkas vara till nytta för eleverna i miljöer som präglas av kulturell mångfald t.ex. i skolan, i bostadsområdet och senare i arbetslivet.

Kunskaper om kulturell mångfald

I samband med diskussionen om t.ex. rädsla kunde eleverna jämföra ungdomars och vuxnas rädsla i Sverige med rädsla i de länder deras föräldrar ut-

vandrat från. De fick möjlighet att skilja på oro och rädsla på olika platser under skilda tider t.ex., kvinnors rädsla för att deras män skulle dö i kriget, mäns rädsla för vad som skulle hända familjen när de var i kriget, bybornas rädsla för att djuren skulle bli sjuka och dö, rädsla för ormar, hundar, för att något skulle hända ens mamma, för att bli utvisad, oron för att barnen skulle börja med droger och alkohol, för att bli ful, för militären, för att inte klara provet, för att bli våldtagen, rädsla för rasister osv. (artikel A). Dessa exempel från Sverige, Afrika, Centralasien, Mellanöstern och Ryssland erbjöd eleverna möjligheter att utveckla kunskaper om kulturell mångfald så som den framträdde just då i klasserna. Eleverna fick möjlighet, sett till exemplet rädsla, att åtminstone utveckla två aspekter; dels en nyanserad syn på rädsla och oro, dels vad som kan vara olika orsaker till att människor utveckla rädsla och oro. Eleverna fick även möjlighet att diskutera rädsla och oro i mer generella termer tillsammans och att diskutera de gemensamma dragen för människors rädsla och oro. Oron för familjemedlemmars liv och hälsa och för den egna säkerheten framträdde som gemensamma drag oavsett vari rädslan bottnade och vad som skapade den.

Kunskaper om kulturell mångfald i Sverige berörde i Läxprojektet frågor om migration och de konsekvenser denna får för samhällen, familjer och individer i Sverige.

Kunskaper för kulturell mångfald

I flera läxor fanns det frågor som explicit berörde kulturell mångfald medan andra som t.ex. ”Moral och rättskänsla, i små städer/byar och i storstäder”, ”Skall brottslingar ha straff eller vård” samt ”Om tjuvar, lagar och religion – förr och nu, och i olika länder” mer implicit hade med detta att göra. Dessa tre läxor kan ses som exempel på innehåll som erbjöd eleverna möjlighet att utveckla kunskaper som kunde kopplas samman med kulturell mångfald utan att frågorna direkt berörde migration, tradition och religion. När etiska frågeställningar diskuteras utifrån berättelser hämtade från föräldrar som härstammar från olika länder finns det förutsättningar att använda variationen i bidragen som kan få funktionen av sekundära erfarenheter för eleverna. De kan på detta sätt få möjligheter att utveckla förmågan att växla mellan olika perspektiv och att prova nya perspektiv.

Kunskaper för kulturell mångfald handlar om förmågor och förtrogenhet som har betydelse för både livet i skolan, på fritiden och för vuxenlivet. Exempel på elevers förtrogenhet med kulturell mångfald relaterat till fördomar gavs i samband med läxan om fördomar. Eleverna visade förståelse för varandra genom att inte nämna fördomar som någon i klassen skulle kunna ta illa upp för. Att veta vilka frågor som kan vara känsliga och vilka frågor som kan leda till konflikter i mångkulturella sammanhang skulle kunna vara

en indikator på mångkulturell förtrogenhet. Förtrogenhet med kulturell mångfald skulle också kunna innebära en känsla för vilka typer av frågor som kan skapa konflikter och störa samarbetet i klassen. Indikator på en sådan förmåga var att eleverna undvek t.ex. att gå in på frågor som kunde associeras med politiska, religiösa och etniska konflikter.

Några elever var aktiva och jämförde och diskuterade vad andra föräldrar i klassen berättat. De snappade upp ord och begrepp ur diskussionerna. Andra var noga med att bara redovisa det föräldrarna svarat och inte fånga upp andra elevers bidrag. Vissa elever refererade till vad andra berättat medan andra höll sig till vad de egna föräldrarna sagt. De elever som använde variationen av de sekundära erfarenheter som presenterades visade tecken på en större förmåga i att använda olikhet och variation som resurs än de som höll sig till vad de egna föräldrarna berättat.

Två av de förmågor som kan associeras till målet Samhällskunskap (Skolverket 2000) om förståelse för och kunskaper om etnisk och kulturell mångfald är dels förmågan att växla mellan olika perspektiv och dels förmågan att använda olikhet som en resurs.

8 Diskussion

Avhandlingen som helhet har berört relationen läxor och läxgenomgångar specifikt, med avseende på det innehåll som skapades och tog form när föräldrarnas livserfarenheter användes som en resurs för undervisning om och för kulturell mångfald. De kritiska aspekter som har att göra med de nödvändiga förutsättningarna som i projektet gällde för läxor och undervisning om och för kulturell mångfald diskuteras. Kapitlet inleds med ett avsnitt om avhandlingens kvalitetsaspekter och avslutas med några förslag till fortsatt forskning.

Kvalitativa aspekter

Begreppen generaliserbarhet, validitet och reliabilitet som ofta används när studiers kvalitet ska diskuteras, är uttryck för en kunskapstradition som bygger på en syn på kunskap som objektiv. Den kunskapssyn som präglar avhandlingen ser kunskap som något föränderligt och kontextbundet vilket får konsekvenser för uppfattningen om avhandlingens kvalitet. Här används Larssons (2005) syn på kvalitet som erbjuder ett annat sätt att se på hur kvalitet kan diskuteras.

För att ett teoritillskott enligt Larsson ska vara möjligt i en kvalitativ studie krävs att det finns mönster i centrala data som kan lyftas fram så att något allmänt kan beskrivas. I de empirigrundade artiklarna A och B finns följande centrala data som visar:

- nya kategorier av riktad feedback jämfört med tidigare forskning
- empiriska belägg på att lärares kulturella koder påverkar feedback
- att läxor kan få funktionen av gränsobjekt
- att föräldrars livserfarenheter kan få funktionen av sekundära erfarenheter

Avhandlingens teoritillskott som relateras till dessa data är användandet av tre teoretiska begrepp; sekundär erfarenhet, gränsobjekt och kulturella koder i nya sammanhang.

Generaliseringar är möjliga enligt Larsson (2010) i kvalitativa studier. Larsson nämner tre sätt att generalisera varav två kan diskuteras med anknytning

till avhandlingens resultat. Generalisering via kontextlikhet innebär att tolkningen ska kunna generaliseras till andra fall med likartad kontext. Den klassrumsdiskussion som finns i artikel A kan rimligen generaliseras av skolforskare och lärare som känner igen sig i de data som presenteras i artiklarna. I en klassrumssituation kan inte lärare förvänta eller förutse att något ska hända med hänvisning till en annan situation. Av studien framkommer att det krävs en metanivå för att läxorna ska kunna få funktionen av gränsobjekt, vilket skulle kunna generaliseras till andra liknande studier (generalisering via kontextlikhet). Lärare kan via studier utveckla en beredskap på att det kan inträffa. Likheten mellan studiens kontext och lärarens skola och undervisning kan underlätta möjligheterna att vara beredd på att något liknande ska ske t.ex. feedback under diskussioner i klassrummet. Kvalitativa studier kan enligt Larsson bidra till att identifiera mönster som forskare och lärare kan använda. Detta kallas igenkänning via gestaltning och som i denna studie kan handla om hur olika former av feedback kan gestaltas till enskilda elever inför hela klassen.

Samarbete, sekundära erfarenheter, feedback

I följande avsnitt lyfts tre aspekter till diskussion: samarbete mellan hem och skola med ett innehållsligt fokus, mångkulturella sekundära erfarenheter som grund för undervisning och feedback och möjliga svårigheter med ett mångkulturellt innehåll i en klassrumsdiskussion.

Både läxmodellen och partnerskapsprincipen (Erikson 2004; 2008) utgår ifrån att elever gynnas i sitt lärande och utveckling om hem och skola samarbetar. Det unika för samarbetsläxorna och läxmodellen är inriktningen på innehållet i läxorna. Läxprojektet kan beskrivas som ett projekt som avsåg att bygga ett partnerskap utifrån innehållet i undervisningen som innebar en delvis annan form av partnerskap än när föräldrar ska lyssna, förklara och förhöra läxor. I ett innehållsligt samarbete där föräldrar bidrar med stoff direkt in i undervisningen får föräldrar en delvis en annan roll och position i jämförelse med det som förekommer i samband med föräldramöten och utvecklingssamtal. Läxmodellen innebär att föräldrarna istället för att förklara och att assistera bidrar med erfarenheter. Läxmodellen och samarbetsläxorna har på detta sätt bidragit till partnerskapsprincipen med delvis nytt perspektiv på samarbete mellan hem och skola.

I artikel A presenteras kategorier av feedback inriktade mot ett specifikt innehåll som delvis skiljer sig från t.ex. Tunstall och Gipps (1996) som studerade feedback i relation till bedömning och socialisation. I lärarens kommentarer ingick stödjande uttryck, innehållsliga frågor, tillrättavisningar och skämt som alla möjliggjorde för eleverna att ta tillvara på kamraternas berätt-

telser och relatera till dessa i diskussionen och i sina texter. Föräldrarna livserfarenheter kunde med stöd av lärarens feedback få funktionen av sekundära erfarenheter (Vygotskij 1930/1995).

Studier av hur kulturella koder färgar feedback har inte hittats men däremot forskning om hur lärares dolda uppfattningar påverkar elevers självkänsla (Gipps 1995; Parszyk 1999). Det behövs sålunda ytterligare didaktisk forskning kan bidra till att utveckla en förståelse om hur feedback färgas av inte bara kulturella koder utan även av uppfattningar och perspektiv om vissa elevgruppers särskilda behov och kunskapsbrister. Studien om feedback innebär ett bidrag till forskning om vad som konstituerar en innehållslig feedback för alla.

Det finns få studier som hittats som använt gränsobjekt för att undersöka samarbete i undervisning och ingen som studerat samarbete mellan hem och skola. Resultatet visade att läxor, i ett innehållsligt samarbete mellan hem och skola där föräldrar väntas bidra måste vara så formulerade att alla föräldrar kan bidra vilket skulle kunna bidra till en diskussion alla elevers rätt att kunna göra läxan. Studien visade att läxor i sin helhet måste vara robusta och att frågorna måste vara plastiska nog för att läxan ska få funktionen av gränsobjekt.

Kritiska aspekter

När föräldrarnas sociala och kulturella livserfarenheter skiljer mycket åt skapar det förutsättningar för ett varierat innehåll i undervisning om och för kulturell mångfald. Om föräldrar har liknande bakgrund och uppväxt måste läxorna ha ett annat innehåll (Strandberg 2010) för att utveckla sådana kunskaper.

När eleverna presenterar de läxor de diskuterat med föräldrarna kan lärarna ställas inför oväntade kommentarer och inlägg vilket försvårar för läraren att ge feedback vilket gäller särskilt när lärarens erfarenheter skiljer sig från föräldrarnas. Detta är en aspekt av undervisning med det specifika innehållet. Ur ett interkulturellt perspektiv kan lektionerna beskrivas som ett utbyte mellan människor med skilda sociala och kulturella ursprung. Problemet för läraren är att hon eller han inte kan ställa frågor till föräldrarna under lektionen för att få klarhet och för att utveckla en bättre förståelse till grund för feedback. En medvetenhet om att den egna kulturbakgrunden kan försvåra för kommunikationen med eleverna och dessutom kan påverka den feedback eleverna får, har betydelse för möjligheterna att ge eleverna feedback.

Tillgång till kulturell mångfald föreföll ha betydelse för om mångfald skulle prioriteras eller inte. Den lokala kontexten, till vilken föräldrarnas bakgrund

och livserfarenheter hörde, hade även betydelse för innehållet i läxorna. Ett svar på frågeställningen om vad som framstår som undervisning om och för kulturell mångfald är att kontexten har inverkan inte bara möjligheterna utan även på innehållet i undervisningen. I jämförelse med andra undervisningsinnehåll som kan utgå ifrån läromedel framstår således kulturell mångfald som kontextnära. Detta understryker behovet av didaktisk forskning för att utveckla undervisning och innehåll om kulturell mångfald som inte är relaterat till den lokala kontexten. Det komplexa i undervisning om kulturell mångfald skulle kunna vara risken för att detta leder till essentialism och exotisering av minoriteter och etniska kulturer. En viss s.k. strategisk essentialism kan enligt Rodell Olgac (2006) vara nödvändig som en inledning på undervisning om minoritetsgruppers historia och kulturella särdrag. Strategisk essentialism kan bidra till kunskaper om den diskriminering som minoritetsmedlemmar utsätts för.

Diskriminering är rimligen en aspekt av undervisning om och för kulturell mångfald. Kritiker av det interkulturella perspektivet (Gorski 2008) och läroplanernas fokus på kulturell mångfald (Sawyer & Kamali 2006) hävdade att nödvändigheten av att undervisa om och förbereda elever för diskriminering. Men undervisning om diskriminering i klasser där det finns erfarenheter av diskriminering kan dock vara problematiskt. Det framgick t.ex. att eleverna ogärna ville nämna något som andra elever kunde ta illa upp för eller känna sig utpekade av. Avhandlingens bidrag i förhållande till forskarnas kritik är en problematisering av hur undervisningsinnehållet diskriminering kan ta form och gestaltas genom samarbetsläxor i en miljö där det finns erfarenheter av etnisk och social diskriminering.

I många studier beskrivs ett s.k. bristperspektiv (Lahdenperä 1997; Runfors 2003; Ljungberg 2005; Hällgren m.fl. 2006; Gorski 2008; Elmeroth 2008) men sällan dess motsats ett tillgångsperspektiv. Det saknas ett inverterat bristperspektiv som ser kulturell mångfald som en möjlig tillgång och en resurs för undervisningen. Att vända bilden av de flerspråkiga och mångkulturella skolorna kan verka rimligt och positivt men är ur ett socio/kulturhistoriskt perspektiv problematiskt. Ett brist- och tillgångstänkande har fokus på individernas dvs. föräldrars och elevers resurser och inte på vad verksamheten kan erbjuda. En nackdel med att visa att elever istället för brister har tillgångar är således att det delvis lyfter blicken från verksamhetens och undervisningens förutsättningar. Kulturell mångfald som en tillgång för undervisningen är delvis något annat än att enskilda elever har mer eller mindre tillgång till kulturell mångfald.

Avhandlingens fråga om vad som krävs av läxor för att föräldrars livserfarenheter ska bli en resurs i undervisningen, visade sig vara nära kopplad till innehållet i läxorna. Vissa läxor fick funktionen av gränsobjekt. I en annan

kontext med ett liknande mål skulle samarbetsläxorna få ett annat innehåll. Ett angeläget uppdrag för den praxisnära forskningen vore att undersöka vilka läxinnehåll som kan få funktionen av gränsobjekt i samarbetet mellan hem och skola och vilka livserfarenheter som kan få funktionen av sekundära erfarenheter i ett läxsamarbete.

Kulturell mångfald framstår i avhandlingen som ett innehåll nära knutet till förekomsten av kulturell mångfald. En annan angelägen forskning är därför att undersöka möjligheter och möjliga innehåll för undervisning om kulturell mångfald där det saknas kulturell mångfald.

English summary

Homework assignments *about* and *for* cultural diversity using parents' life experiences as a resource – some critical aspects

Introduction

This article-based thesis deals with with student homework assignments based on parents' life experiences, termed collaborative homework. The content of the homework assignments, termed collaborative homework, was designed to develop both knowledge *about* and *for* cultural diversity. The thesis as a whole refers firstly to homework content in relation to teachers' feedback, secondly to substantive collaboration between home and school, and thirdly to how the specific content of cultural diversity developed during the teaching process.

The thesis involved the following aspects of homework assignments and teaching with the specific content of cultural diversity:

- Teacher feedback to students when the content of the student's report is unknown.
- The content of the homework that aims at taking advantage of parents' life experiences.
- Cultural diversity as educational content related to the availability of cultural diversity.
- The relationship between homework assignments and formative assessment.

Cultural diversity was associated as something positive, valuable and desirable in the national policy documents which came into effect from the mid 1990s. One issue discussed in this thesis is how cultural diversity was moved up to municipal level. Researchers from various disciplines warned that

teaching about cultural diversity could conceal discrimination and also could lead to the otherisation of immigrant students, which is discussed on the basis of the results of the thesis.

This thesis is based on a collaborative, practical project entitled Läxprojektet (The Homework Assignment Project) which was conducted in a multilingual, multicultural secondary school (2004-2006). The project resulted in two articles which in turn led to the two following articles. A research review complemented the first article, and finally data related to municipal steering of schools complemented data from the project and resulted in a fourth article.

Aim and issues covered

With its background in three themes: homework, home-school collaboration and cultural diversity, the aim of this thesis is to explore how parents' life experiences can become a resource in teaching about, and in support of, cultural diversity helped by homework and feedback.

The overarching question is:

What are the critical aspects that appear in connection with homework assignments and teaching, about, and in support of, cultural diversity when parents' life experiences are used as a resource?

Issues:

1. What factors helped to shape the content about, and in support of, cultural diversity?
2. What is required of homework if parents' life experiences are to become a resource in teaching?
3. What is teaching about, and in support of, cultural diversity?

Background

The first time homework assignments were mentioned in Swedish texts is in the 1500s. When elementary school was introduced in 1842, the teacher took over the monitoring of students' homework and since then this has been a part of the teacher's tasks. Expressions in English such as learning a lesson etc. testify that homework was something negative, which may still be the case today as it may be felt that homework steals time from both children and parents. Homework is defined as "school work distributed by teachers to be performed outside regular class time" (Bembenutty 2011:189). Several research surveys have found that homework exerts little effect on student learning but that the effect of homework increases significantly if the teacher reviews and comments on homework. Both positive and negative perceptions of home-

work may be based on older school traditions, the conflicts it creates and possibly doubts whether it actually achieves results or not.

Today, almost no one in Sweden claims that it is best for the children if home and school are separate. For a long period of time, collaboration between home and school has merely consisted of parents receiving information at parent-teacher meetings, at performance reviews and through weekly newsletters etc. This has been one-way communication in which one party receives information while the other disseminates it. For multilingual children in Sweden, collaboration between home and school is considered to be a factor for success for children's learning and enjoyment of school. Collaboration between home and school decreases, according to Lahdenperä (2001), the risk that students feel a conflict of loyalty. There is a necessity for dialogue and exchange between home and school, not always possible at teacher-parent meetings, which accords well with what is termed as the partnership principle of collaboration between home and school.

There are two projects included in previous research on homework collaboration between home and school: *Teachers Involve Parents at School – TIPS* and *Funds of Knowledge* which show some similarities with the homework assignments included in this thesis. In comparison with these projects, however, collaborative homework appears more focused on the content and on the parents' contribution not only as provided for individual children but for the entire class.

A cultural turn

Culture was mentioned in no less than fifty different variations and summaries in school curricula (2000) – so often that Persson (2005) argues that it was a cultural turn in comparison with previous curricula. The consistent factor was that culture, which mainly revolved around ethnicity, was described as a positive aspect that contributed an aura of meaningfulness, cultural diversity could therefore mean enriched teaching. This was not an isolated Swedish perception, but was part of an international political philosophy – multiculturalism. The interest in ethnic characteristics involved in multiculturalism, critics said, would lead to the creation of major differences between minorities and majorities, which would in turn lead to the preservation of the majority's hegemony.

Interculturalism and its proponents have, in comparison with multiculturalism, a greater focus on education, dialogue and interaction in multi-cultural contexts and consequently it is rather to be regarded as a pedagogical perspective. Interculturalism was also criticised by researchers who considered that interculturalism's purpose was mainly to counter discrimination and

oppression and distanced themselves very clearly from concepts that focus on multilingual students' shortcomings.

The content of the homework assignments studied in this thesis is based on curricula goals concerning cultural diversity, as formulated in the Swedish national curriculum from 1994 (Lpo 94) and related syllabuses in the school subjects Swedish, religion and social studies. Which means that homework assignments may be viewed as if they were framed by the cultural usage.

Swedish school research related to multiculturalism and interculturalism

In empirical studies, a number of Swedish researchers have analysed the teaching in multilingual and multicultural schools while others have implemented desk studies. One criticism of the emphasis on cultural diversity in the curriculum was that there was a risk of otherising and ethnification when teaching pupils with a foreign background. A focus on cultural diversity, according to researchers, could mean that students with immigrant backgrounds would be assigned different characteristics and be distinct from their ethnic Swedish peers, which is based on the concept that some cultures are carriers of "essential" differences.

Several Swedish researchers have found, among teachers and principals, what is termed a problem mindset in relation to multilingual students and their parents and school staff do not see their own part in the creation of their 'problems'. Researchers found that teachers could celebrate cultural diversity in schools as it was celebrated in conjunction with, for example, UN Day while expressing that diversity was an obstacle that hindered students from reaching the 'Swedishness' that was thought to be necessary. The positive words about cultural diversity in studies and policy documents was thus in contrast to the expressed problems and deficiencies related to multiculturalism. One impression is that there is a lack of research into cultural diversity as teaching content, and how parents can be used as resources in this teaching.

Theoretical positions: intercultural and socio-cultural educational perspectives

The intercultural perspective has been a tool to visualise how teachers' cultural codes (cultural script) affects interaction between teacher and student and how their own cultural background can hinder communication with others. Intercultural education aims to make the invisible visible in human encounters. A Swedish interpretation of the intercultural perspective shows interest in "how culturally-bound beliefs affect pupils, students, teachers and parents". The primary characteristic of intercultural learning is that the interaction and communication between individuals with different ethnic and

cultural backgrounds can influence the conditions for learning and knowledge content as well as subject content in the learning situation.

The intercultural perspective has been criticised for leading to ethnification and otherisation of students who did not belong to the majority and that this was a simplistic, biased method of categorising different groups of students. The use of the concept of interculturalism was criticised as it had previously been presented as if these intercultural relations would be between equal parties.

The socio-cultural/historical perspectives have contributed by highlighting the differing conditions that affect teachers' ability to create and implement homework assignments and carry out teaching. Perspectives train the spotlight on teaching content, methods and towards the social circumstances of teaching. Children and young people learn through interaction, however it is not obvious what the student learns – this depends on the challenges, and the tools available in class. Perspectives direct attention to the opportunities that education can offer and the tools that can be made available to students.

Homework can be regarded as a tool that is made available in the social interaction between teachers, students and parents. The classroom does not operate in a vacuum: political, cultural and socio-economic factors make themselves felt. Students and teachers bring with them social and cultural experiences to their classroom interaction. Learning cannot, according to a cultural-historical perspective, be isolated from the social and historical context. Homework can thus be understood as a cultural tool to be used in a social partnership between home and school.

Experiences, just like stories, do not need to be personal but can as secondary experiences (Vygotskij 1995) be "borrowed" from other people, for example adults, and so stimulate students' language and thinking. The point of departure for this thesis was to study how students, by "borrowing" experiences from adults, could be given opportunities to develop their learning.

Approaches mutually consistent

A dynamic concept of culture that is found in both the socio-cultural/historical and in the intercultural perspective states that culture maintains a certain level of stability over time, but that it is constantly changing and is mediated from e.g. one generation to the next. The intercultural perspective highlights the majority culture interpretation priority, cultural codes, reciprocity and the oppression of ethnic, religious and national minorities, while the socio-cultural/historical perspective emphasises the connection between context form and content of teaching and the children and young people's opportunities to learn and develop. Both perspectives

emphasise that students are affected by the teacher's perceptions and expectations.

In summary, both perspectives are concerned with beliefs and attitudes related to the teacher's teaching and the content embodied in the teaching. The intercultural perspective places more emphasis on teachers' attitudes while the socio-cultural/historical perspective is directed at the teacher's work.

Method

The data used and produced for this thesis consists of data from Läxprojektet, from a research review on the relationship between homework and formative assessment, and from the data gathered from municipal school plans.

Table. 1 Data gathered and produced:

Data	Number
Audio recorded lessons	Approx 30 hours
Student texts	310
Teacher interviews	1 group interview, 8 individual interviews
Focus discussion with students	8
Student interviews in groups	2
Parental interviews	3
Notes from project meetings	25
Collaborative homework assignments	25
Student questionnaires	48
Student evaluation texts	33

Considerations

For Article A "Feedback in a multicultural classroom discussion – a case study" classroom observations and audio recorded classroom conversations Of approximately 30 hours were selected in order to study how the *feedback* one of the teachers gave to students affected students' opportunities to learn about, and in support of, cultural diversity. The analysis unit was classroom communication between teacher and students. The concept of *cultural scripts* was used to identify whether and how teachers' cultural codes appeared in the feedback provided during class when a homework assignment about fear was discussed.

For Article B "Homework assignments as boundary objects for collaboration between home and school?", boundary objects (Star & Griesemer 1989) were chosen as an analytical tool in order to identify the homework assignments and content that contributed or did not contribute to the collaboration between home and school. Two characteristic features of boundary objects – plasticity and robustness – were used for analysis of the homework assignments and questions about them that could cause them to function as boundary objects in the collaboration between home and school.

Article C "Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden", is a research survey of Swedish and international research on homework assignments as related to formative assessment. Refereed articles with the keywords *homework* in combination with *assessment*, *teacher* and *practice* were searched in the Ebsco database. In order to analyse the *secondary data* the article gave expression to, these were divided into whether they touched on *explicit* or *implicit* connections between homework and formative assessment.

Article D "Diversity in municipal school plans in the early 2000s" is a *content analysis* of municipal school plans¹⁵. The point of departure was the question of how the existence of cultural diversity has in these plans impacted the teacher's ability to teach about cultural diversity. The article refers to how, and in which municipalities, cultural diversity was highlighted as a resource. The selection of municipal school plans was based on municipalities with high and low numbers of *students eligible for mother tongue teaching* and municipalities with parents with high and low *overall levels of education*. Search words in these documents used were *diversity*, *culture* and *ethnic/ethnicity* in various combinations.

In order to methodically synthesise the results of the four articles, the content i.e. *cultural diversity* was considered as the analysis object. The content is influenced by participants' backgrounds and life experiences and the availability of cultural diversity in the school and in the community i.e. the socio-cultural/historical context and content of the homework and the teachers' teaching. The cultural diversity analysis object is created in the meeting between the cultural context, the homework questions, parental input and teacher education.

¹⁵ According to the national steering documents of the 1990s, each municipality was expected to make local interpretations of the national curriculum in order to express their main intentions and goals.

Ethical aspects and considerations

Three of the ethical principles that the Scientific Council for the Humanities and Social Sciences (Swedish Research Council) has presented are relevant to this thesis. Each term, students and parents received verbal and written information about the project thus fulfilling the information requirement. Teachers or parents were able to terminate their collaboration, thus fulfilling the consent requirement. Students however, could not refuse to do homework assignments but they could choose to interview another adult if they or their parents preferred so. All information on schools, teachers, students and parents have been anonymised, thus fulfilling the confidentiality requirement. Student texts and recorded lectures have been stored in a secure fashion according to regulations.

When the analysis of teachers' feedback was initiated, a new phase began which meant that I asked for permission from the teacher to use the recorded sessions in the analysis of feedback, which the teacher granted.

Among the guidelines for research on socio-economically disadvantaged groups within the EU, it is emphasised that the purpose of the research is to prevent these, and other under-represented groups, becoming marginalised in society. The publication of the articles and this thesis aims to increase the valuation of the socio-economically disadvantaged group of immigrants' life experiences in teaching. My hope is that I thus help to overcome the compensatory perspective that has dominated the view of parents with a foreign background.

Articles

The following articles are included in the thesis:

A. Strandberg, Max and Lindberg, Viveca (2012) Feedback in a multiethnic classroom discussion: a case study, *Intercultural Education Vol. 23*, No. 2, April 2012, 75–88.

B. Strandberg, Max, Homework assignments as boundary objects in collaboration between home and school? *Nordiske Udkast* (accepted for publication in no 1, 2013).

C. Strandberg, Max, Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden, *Educational Research* (in press).

D Strandberg, Max, Mångfald i kommunala skolplaner under tidigt 2000-tal, submitted for publication.

Results

Cooperative homework assignments meant that parental experiences and values became available for the students to discuss at home and at school. Parents' contribution could thus fulfil the function of secondary experiences

(Vygotsky 1995/1930) for the students, which they could then use in discussions and in texts.

This study has shown that it was possible to teach on the basis of parents' experiences of life without immigrant students becoming otherised. It also shows that it was possible, through homework, to take up a discussion on discrimination against young people. Consequently researchers' fears were not realised according to the data produced within Läxprojektet.

Research question 1. What factors helped to shape the content about, and in support of, cultural diversity.

Factors at the individual level: teacher feedback affects how the content of teaching develops and takes shape, however when homework consisted of unknown content with which the teacher had very little experience, it was more difficult for the teacher to give students feedback. Collaborative homework assignments thus meant that teachers had to embark on lessons full of unfamiliar topics and content, making teaching less predictable. Teaching about content that was foreign to the teacher placed greater demands on the teacher's ability to create an atmosphere that enabled everyone, including the teacher, to ask questions that could reveal his/her lack of knowledge or understanding. Feedback to students when content of homework assignments are partially unknown may mean didactic challenges for teachers.

Factors at group level: collaborative homework assignments were largely teacher-led. This thesis highlights both the importance of teachers taking substantive responsibility for collaborative homework and follow-up, and the fact that the teacher's guidance may conflict with the development of student participation.

When the ethnic and cultural diversity among students and parents is clearly observable, this can provide a basis for collaborative homework assignments designed to develop knowledge about and for cultural diversity. If the parent group, however, has no such experience of migration, ethnicity and linguistic and religious diversity, homework must consist of other content so that students will be able to develop skills in cultural diversity. The content of these homework assignments depends on the parent group's experiences and values.

Factors at municipal level: of the municipalities that chose to highlight diversity as a resource in the municipal school plans, all had very high numbers of multilingual students with migrant backgrounds. This could give an

indication that cultural diversity is prioritised depending on supply rather than demand.

Research question 2. What is required of homework if parents' life experiences are to be a resource in teaching?

Life experiences are defined as the experiences and values that make an adult an adult, the knowledge and wisdom of life that life brings. If the parents' life stories are to become a resource in teaching, it is necessary that students be given the opportunity to present their answers in class, that there is time to compare, that there is an environment where students can feel safe to talk and ask questions and that the teacher gives feedback concerning the goal of the lesson. Collaborative homework assignments require some collaboration between home and school concerning the content of the homework in order for it to fit into what is considered possible to discuss. The structure and principles of the collaborative homework assignment are based on the students presenting what they have heard at home to the entire class so they all share the experiences that each student brings to school. Parents' experiences of life may fulfil the function of secondary experiences for students to use in their discussion or texts.

The final research question. What is teaching about and for cultural diversity?

Knowledge *about* cultural diversity refers to content that, in this context concerns migration, traditions, religion, language and different activities in different countries and regions. But it also includes the impact of migration on communities, families and individuals in Sweden.

Knowledge for diversity concerns the abilities and familiarity that might be useful for students in environments characterised by cultural diversity such as school, the neighbourhood and later in the workplace. Knowledge for cultural diversity, i.e. familiarity with cultural diversity, could imply a sense of what issues may create conflict and disrupt collaboration in class. It turned out that the ability to switch between different perspectives did not require content involving cultural diversity.

Discussion

Generalisations are possible in qualitative studies (Larsson 2010), but the responsibility for generalisation is partially transferred to the reader to decide on the specific example that may be useful. The researcher's responsibility is to state the context and the outcome so clearly that they can be generalised – by readers. Qualitative studies may help to identify a pattern that

the reader can use to recognise such feedback during classroom discussions, or where it is possible to use cultural background as an asset in teaching.

The two empirically-based articles A and B contain central data showing:

- New categories of targeted feedback compared to previous research.
- Empirical evidence that teachers' cultural codes affect feedback.
- That homework assignments can fulfil the function of boundary objects.
- Parents' life experiences may fulfil the function of secondary experiences.

The thesis' theoretical contributions related to this data are the use of three theoretical concepts; secondary experiences, boundary objects and cultural codes in new contexts.

The uniqueness of collaborative homework and this model is the focus on the content of the homework assignments, which means a somewhat different kind of partnership than when parents simply listen, explain and check learning of homework. This thesis contributes to the principle of partnership with a content perspective on the collaboration between home and school.

The parents' life experiences could, with the support of the teacher's feedback, fulfil the function of secondary experiences. This thesis can provide a greater understanding of how feedback to students can enable other people's experiences to fulfil the function of secondary experiences.

When parents' social and cultural life experiences differ considerably, this creates the preconditions for a more varied content in teaching about, and in support of, cultural diversity than in the same type of teaching when parents have similar experiences.

From an intercultural perspective, lessons may be described as an exchange between people of different social and cultural origins. The problem for the teacher is that he or she cannot ask questions directly to the parents during the class for the sake of clarity and in order to develop a better understanding of the basis of the feedback. An awareness of the individual's own cultural background could hinder communication with the students and also may affect the feedback students receive, which has implications for the potential to provide students with feedback.

Another aspect that was made visible is that context is as important for cultural diversity as educational content. Access to cultural diversity appeared to influence whether diversity was a priority or not. The local context, to which the parents' background and life experiences belonged, also had rele-

vance to the content of their homework assignments. A response to the question: what appears to be teaching about, and for, cultural diversity is that the context has impact not only on opportunities for, but also on the content of, education.

In many studies a lack perspective is described but rarely its opposite, an asset perspective. What is missing is a perspective that perceives experiences of cultural diversity to be an asset. Reversing this image by multilingual and multicultural schools may seem reasonable and positive however it is, from a socio-cultural historical perspective, problematic. Lack or asset mindsets are focused on individuals' i.e. parents' and students', resources and not on what the activities can offer. One drawback to showing that rather than a lack these are assets is that it partially diverts the focus from the preconditions of the activities and the teaching.

The thesis question of what is required of homework assignments if parents' life experiences are to become a resource in teaching, was found to be closely related to the content of the homework. Some homework attained the function of boundary objects. In a different context with a similar goal, collaborative homework would consist of a different content. An urgent task for practice-related research would be to examine which homework assignment content could attain the function of boundary objects in the collaboration between home and school, and the life experiences that may fulfil the function of secondary experiences in a collaborative homework setting.

Referenser

- Akkerman, S.F & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Alfakir, N., Lahdenperä P. & Strandberg M. (2010). Interkulturella föräldramöten. I P. Lahdenperä & H. Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Studentlitteratur: Lund.
- Appiah, K. A. (1994/1999). Identitet, autenticitet, överlevnad. I A. Gutmann (Red.), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Daidalos: Göteborg.
- Bailey, L. B. (2006). Interactive Homework: A Tool for Fostering Parent – Child Interactions and Improving Learning Outcomes for At-risk Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 155-167.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Fourth Edition. Pearson: Boston, USA.
- Banks, J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge, Taylor & Francis Group: New York and London.
- Bembenutty, H. (2011). The Word: Homework's Theory, Research, and Practice. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 340-349.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Bergstedt, B & Lorentz, H. (2006). Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. I B Bergstedt & H. Lorentz (Red.), *Interkulturella Perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur: Lund.
- Bergstedt, B. (2008). Nätverket för interkulturell pedagogisk forskning. I S. Franke & E. Nihlfors (Red.), *Resultatdialog Forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådet, CM-Gruppen AB: Stockholm.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning. Liber: Stockholm.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Borgström, M. (2004). Lärarens kulturella kompetens i undervisningen. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, 33-56. Studentlitteratur: Lund.
- Borgström, M. (2012). Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (Red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik. Inte bara goda föresatser*. Södertörn Studies in Education 2, Södertörns högskola: Huddinge.
- Bouakaz, L. (2007). Parental involvement in School. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school? *Malmö Studies in Educational Sciences*, No 30: Malmö Högskola.
- Brune, Y. (2006). Den dagliga dosen Diskriminering i Nyheterna och Bladet. I S-A. Nohrstedt & L. Camauër (Red.), *Mediernas vi och dem. Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen*. Statens offentliga utredningar, SOU 2006:21.

- Bunar, N. (2009). När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdens skolor. Studentlitteratur: Lund.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning – varför vad och hur? I *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Vetenskapsrådets rapportserie 4: Stockholm.
- Cooper, H. (1989). Home and Community. Factors and Classroom Follow-up in Homework Research on Teaching. Monograph Series, Longman: New York & London.
- Cooper, H. & Valentine, J. C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions about Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, Vol. 25(8), 27-30.
- Dahlgren L.O. & K. Johansson (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Darvishpour, M. (2008). Kön –och generationskonflikter inom invandrade familjer utifrån ett intersektionellt perspektiv. I M. Darvishpour & C. Westin (Red.), *Migration och etnicitet. Perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Studentlitteratur: Lund.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2005). Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap. Liber: Stockholm.
- de los Reyes, P. (2007). Intersektionella perspektiv på etniska relationer. I A. Peterson & M. Hjerm (Red.), *Etnicitet. Perspektiv på samhället*. Gleerups: Malmö.
- Dench S., Iphofen, R. & Huws, U. (2004). *An EU Code of Ethics for Socio-Economic Research*. IES Report 412. The Institute for Employment Studies: Brighton, UK.
- Denscombe, M. (2009). Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Studentlitteratur: Lund.
- Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande – Intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. (Andra reviderade upplagan nov. 2008). 2003:34 Institutionen för lärarutbildning, Luleå tekniska universitet. Universitetstryckeriet: Luleå.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Studentlitteratur: Lund.
- Elwood, J. (2008). Gender Issues in testing and Assessment. In P. Murphy and K. Hall (Ed.), *Learning and Practice: Agency and Identities*, London: Sage.
- Epstein, J.L & Van Voorhis, F.L. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist* 36(3), 181-193 Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. Örebro Studies in Education 10. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Erikson, L. (2008). Föräldrar och Skola – olika innebörder. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Eriksson, C., Eriksson Baaz, M. & Thörn, H. (1999). Globaliseringens kulturer – den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället. Nora: Nya Doxa.
- Eriksson, I. & Lindberg, V. (2007). Matematikundervisningens innehåll: Avrapportering av ett kollaborativt forskningsprojekt om att utveckla redskap och innehåll i arbetet med att realisera ”strävansmålen” i matematik. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm & SKIP Centrum för skolans kunskapsinnehåll.

- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- Gipps, C. (1995). Beyond testing. Towards a theory of educational assessment. London: The Falmer Press.
- Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education 1999*. 24(1) 335.
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics*, 1(2), 153-166.
- Goldstein-Kyaga, K. & Borgström, M. (2012). Inledning. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (Red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik Inte bara goda föresatser*. Södertörn Studies in Education 2. Huddinge: Södertörns högskola.
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Granstedt, L. (2010). Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt. Nationella forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 23. Umeå: Umeå Universitet.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Studier in Arts and Science No. 387, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköping: Linköpings universitet.
- Gruber, S. (2008). När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik. Stockholm: Liber.
- Gu, L. & Kristoffersson, M. (2010). "Hemma blir som skola". Elevperspektiv på hemläxor. *Locus*, 4(10), 50-65.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Shapman Publishing.
- Habermas, J. (1994/1999). Kampen för ömsesidigt erkännande i den demokratiska rättsstaten. I A. Gutmann (Red.), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *Leadership in Education*, 1/4, 315-336.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hellgren, Z. (2008). Myten om det mångkulturella samhället. Teoretiska perspektiv på mångkulturalismen. I M. Darvishpour & C. Westin (Red.), *Migration och etnicitet. Perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Malmö: Studentlitteratur.
- Hellsten, J.-O. (1997). Läxor är inget att orda om. Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 2(3), 205-220.
- Hellsten, J.-O. (2000). Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt: en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas- förändras- förblir som den är. Uppsala studies in education, 86, Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Universitet.
- Hofvendahl, J. (2006). Förpapprade samtal och talande papper. I E. Forsberg & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim –ett kontraproduktivt system för styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

- Holmberg, H., Pretorius, M., Schyborger, M. & Strandberg, M. (2006). *En helt annan läxa! Föräldrar, läxor och de övergivna målen. Rapport från ett läxprojekt*. Stockholms stad, Stockholm: Kompetensfondens kansli.
- Holmberg, H., Schyborger, M. & Strandberg, M. (2007). *En helt annan läxa – Lärarhandledning för samarbetsläxor*. Stockholms Stad, Stockholm: Kompetensfondens kansli.
- Holmberg H., Schyborger, M. & Strandberg, M. (2009). *En helt annan läxa – Lärarhandledning för samarbetsläxor*. Andra utökade upplagan. Stockholms Stad, Stockholm: Kompetensfondens kansli.
- Hughes, M. & Greenhough, P. (2004). Learning from homework: a case study in Learning to Read Critically. In L. Poulson & M. Wallace (Ed.), *Teaching & Learning*. London: Sage Publications.
- Hällgren, C., Granstedt, L. & Weiner, G. (2006). Etnisk mångfald i utbildningen: en översikt över politik, forskning och projekt. I L. Sawyer & M. Kamali. (Red.), *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006 40.
- Högdin, S. (2006). Hemmets resurser. Om ungdomars upplevelse av föräldrars stöd och engagemang i deras skolgång. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(1), 1–19.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. Göteborg Studies in Educational Science, 183. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Keddie, A. (2012). *Education for Diversity and Social Justice*. Routledge Research in Education. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S.R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kymlicka, W. (1998). *Mångkulturellt medborgarskap*. [Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Rights] Falun: Nya Doxa.
- Kymlicka, W. (2012). Comment on Meer and Modood. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 211-216.
- Lahdenperä, P. (1997). Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund. *Studies in Education Sciences*, 7. Stockholm: HLS förlag.
- Lahdenperä, P. (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. *Utbildning & Demokrati*, 8(3) 43-63.
- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I G. Linde (Red.), *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). Att utveckla skolan som interkulturell lärande miljö. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I P. Lahdenperä & H. Lorentz (Red.), *Möten i mångfaldens skola. Interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2011). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- La Rocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.

- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I I. Eriksson, V. Lindberg, & E. Österlind (Red.), *Uppdrag undervisning – Kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher– parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
- Lea, V. (2004). The Reflective Cultural Portfolio: Identifying Public Cultural Scripts in the Private Voices of White Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 116-127.
- Lenngren, A. M. (1797/1942). Pojkarne. I *Svenska Akademiens Ordbok*, spalt: L1803. Stockholm: Svenska Akademien.
- Liang, X. (2010). Assessment use, self-efficacy and mathematics achievement: comparative analysis of PISA 2003. Data of Finland, Canada and the USA. *Evaluation & Research in Education*, 23(3), 213-229.
- Lightfoot Lawrence, S. (1978). *Worlds Apart. Relations Between Families and Schools*. New York: Basic Books, Inc.
- Lindberg, V. (2003). Yrkesutbildning i omvandling. En studie om lärandepraktiker och kunskapstransformationer. *Studies in Educational Sciences* 64. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindell, E. (1989). *Hemarbetets (läxornas) utformning och effekter*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 515, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Lund: Lunds universitet.
- Lindell, R. (2009). Jag älskar att allt ligger överst. En designstudie av ytinteraktion för kollaborativa multimedia framträdanden. *Dissertations No. 72*. Västerås: Mälardalen University Press.
- Lindqvist, G. (Red.). (1999). Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk Psykologi kommenterade som historia och aktualitet. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella –en paradox*. Malmö Studies in International Migration and Ethnic Relations No 4. Norrköping: Linköping Studies in Art and Science No 329.
- Lorentz, H. (2007). Talet om det mångkulturella i skolan och samhället –en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006. *Studies in Education*. Lund: Lunds universitet.
- Lundahl, C. (2004). En läroplansteoretisk och läroplanshistorisk analys av kunskapsbedömning i Sveriges första läroverksstadgar 1561-1724. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2004:2, 1-31.
- Lundgren, U. (2002). *Interkulturell förståelse engelskundervisningen –en möjlighet* Doktorsavhandling Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- May, S. (1999). Critical Multiculturalism and cultural difference avoiding Essentialism. In S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and racist education*. London: Falmer Press.
- Meer, N. & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Moll, L. (1992). Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21(20), 20-24.
- Moll, C. L. (2000). Inspired by Vygotskij. Ethnographic Experiments. In D.C. Ed Lee & P. Smargorinsky (Ed.), *Education In Vygotskian Perspectives on Literacy Research Constructing through Collaborative Inquiry*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Moss, P. A. (2008). Sociocultural Implications for Assessment 1: Classroom Assessment. In P. A. Moss, D. Pullin, J. Gee, E. Haertel & L. Young (Ed.), As-

- essment Equity and Opporutnity to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Möller, Å. (2010). Den ”goda” mångfalden. Fabrikation av mångfald i skolans policy och praktik [Diversity as a ”Good” thing. The Fabrication of Diversity in Educational Policy and Practice]. *Utbildning och demokrati*, 19(1), 85-106.
- Obondo, M. (2005). *Broar mellan kulturer –somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige*. M. Obondo i samarbete med C. Rodell Olgaç och S. Robleh. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Parszyk, I.-M. (1999). *En skola för andra. Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. PhD diss., Studies in Educational Sciences 17. Stockholm: Stockholm University.
- Patall, A. E: Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.
- Pérez, E. (2010). Akademisk Yrkeskompetens i socialt arbete – om socialt arbete i mångkulturella miljöer. FOU rapport 2010:6, Malmö Högskola. Malmö: Holmbergs.
- Persson, M. (2005). Den kulturella vändningen i skolans styrdokument. Motsägelser och motsättningar i talet om estetik, medier, mångkulturalism och kulturarv. *Utbildning & Demokrati*, 14(1).
- Rabo, A. (2008). Talet om mångfald i svensk utbildning. I A. Gustavsson, S. Lauritzen Olin & P.-J. Ödman (Red.). *Främlingskap och tolkning. En vänbok till Charles Westin*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Runfors, A. (1993). ”För barnens bästa”. Lärarspråksperspektiv på språkinläring. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, A. (2003). Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan. Stockholm: Prisma.
- Rönnerman, K. & Wennergren, A.-C. (2012). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Sawyer, L. & Kamali, K. (2006). Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis SOU 2006:40.
- Solomon, Y., Warin, J. & Lewis, C. (2002). Helping with Homework? Homework as a Site of Tension for Parents and Teenagers. *British Educational Research Journal*, 28(4), 603-622.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stier, J. (2008). Etnisk identitet. I M. Darvishpour & C. Westin (Red.), *Migration och etnicitet. Perspektiv på ett mångkulturellt Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). The Teaching Gap. Best ideas from the World’s Teachers for Improving Education in the Classroom. New York: The Free Press.
- Strandberg, M. (1996). Mångfalden är en Guldgruva. I E.-S. Hultinger & C. Walentin (Red.), *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, M. (2005). Föräldrarnas energi kommer till klassen. I A. Sjögren & I. Ramberg (Red.), *Kvalitet och mångfald i högskoleutbildning. Erfarenheter från interkulturell lärarutbildning* [Quality and Diversity in Higher Education. Experiences from intercultural teacher education] Mångkulturellt Centrum. Tumba: Södertörns högskola.
- Strandberg, M. (2006). *Developing and assessing students’ abilities in understanding ethnic and cultural diversity*. Part of symposia: Developing Teaching

- Through Collaborative Curriculum Research (Chair I. Carlgren) at The Second World Curriculum Studies Conference 21-21 May 2006 Tampere, Finland.
- Strandberg, M. (2008). Learning about cultural diversity in a single-ethnic school. Poster presentation at *Earli SIG 21 Learning and Teaching in Culturally Diverse Settings*. Gothenburg 19-20 May.
- Strandberg, M. (2009). "Efteråt var jag nöjd. Det kändes att livet är härligt" Föräldramöten i förändring. Rapport. Stockholm; Rädda Barnen.
- Strandberg, M. (2010). Läxor om kulturell mångfald i flerspråkiga och enspråkiga klassrum. I N. Musk & Å. Wedin (Red.), *Flerspråkighet, identitet och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, M. & Lindberg, V. (2012). Feedback in a multiethnic classroom discussion: a case study. *Intercultural Education*, 23(2), 75-88.
- Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology," Translations" and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Star, S. L. (2010). This is not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology & Human Values*, 35(5), 601-617
- Symeou, L. (2010). Mind the Gap! Greek-Cypriot parents and Their Children's Homework. I R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on student outcomes and Homework Family – School – Community Partnerships*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thavenius, J. (1999). Läroplanen och kulturerna. I L. G. Andersson, M. Persson & J. Thavenius (Red.), *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Taylor, C. (1994/1999). Erkännandets politik. I A. Gutmann (Red.), *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik* [Multiculturalism and 'The politics of recognition']. Göteborg: Daidalos.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Van Voorhis, F L (2001). Teachers use of Interactive Homework and Its Effect in Family Involvement and Science Achievement of Middle Grade Students. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10-14, 2001).
- Van Voorhis, F. L. (2009). Does Family Involvement in Homework Make a Difference? Investigating the Longitudinal Effect of Maths and Language Art Interventions. In R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on student outcomes and Homework Family – School – Community Partnerships*. London: Routledge.
- Van Voorhis, F.L. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Nedladdad 2013-10-05
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- von Brömssen, K. (2012). Mångkulturalism är död eller mångkulturalismen lever? En läsning av positioner och debatt i Europa och Sverige. I S. Lied & C. Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår. Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Unescorådet, Svenska (1999). Den internationella grunden för interkulturell undervisning i *Svenska Unescorådets skriftserie 3(99)*. Stockholm: Regeringskansliets Offsetcentral.
- Vygotskij, L. S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Warton, P.W. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, A.-C. & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, 14(4), 547-568.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Westlund, I. (2004). *Läxberättelser: läxor som tid och uppgift*. Department of Behavioural Sciences. Linköping: Linköping University.
- Westlund, I. (2007). Läxan – en svår fångad företeelse. I K. Granström (Red.), *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus, nr. 33. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Wiervorka, M. (2012). Multiculturalism. A Concept to be Redefined and Certainly not Replaced by the Extremely Vague Term of Interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 211-216.
- Wilson, J. & Rhodes, J. (2010). Students Perspectives on Homework. *Education*, 131(2), 351-358.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Forth Edition. Washington: American Educational Research Association.
- Österlind, E. (2001). *Elevers förhållningssätt till läxor. En uppföljningsstudie Rapport 2001:1*. Falun: Högskolan Dalarna.

Styrdokument

- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Regeringskansliet: Västerås.
- Skolverket (1996). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Graphium Västra Aros.

Rapporter

- Skolinspektionen (2010) *Språk – och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning. Rapport 2010:16.

Webbreferenser

- <http://www.lr.se/download/18.3970d67312655469fd5800011440/Styr+de+kommunala+skolplanerna+skolan.pdf>
- <http://www.mkc.botkyrka.se/biblioteket/Publikationer/blommanslut.pdf>
- www.Skolverket.se/styrdokument/Kursplaner

Statens offentliga utredningar

- SOU 1992:94. *Skola för bildning Huvudbetänkande från läroplanskommittén*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte? Om den mångkulturella skolan*, Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Nordstedts.
- SOU 2005:91. *Agenda för mångkultur. Programförklaring och kalendarium för Mångkulturåret 2006, del 2*. Delbetänkande av Kommittén för samordning av Mångkulturåret 2006. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2006:21. *Mediernas Vi och Dom. Mediernas betydelse för den strukturella diskrimineringen*. Rapport av utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritzes.

and for, a changing multicultural, multilingual, and globalized society. While teaching about cultural diversity focuses on subject matter, teaching for cultural diversity is a broader concept that relates to abilities needed when living in a changing multicultural, multilingual, and globalized society. It involves collective (cultural) beliefs, attitudes, and traditions, etc. that are mediated (Wertsch 1998) in teaching, as well as in teachers' approaches to students and colleagues. Research in the Swedish context (Elmeroth 2008; Rabo 2008; Runfors 2003) has shown that teaching/instruction about cultural diversity tends to promote essentialist understandings of minority cultures, ethnification of multilingual students, as well as 'we-and-them thinking' (Elmeroth 2008; Rabo 2008; Runfors 2003), which, according to Sawyer and

*Corresponding author. Email: max.strandberg@edu.su.se

ISSN 1467-5986 print/ISSN 1469-8439 online
© 2012 Taylor & Francis
<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.686018>
<http://www.tandfonline.com>

ARTIKEL A

Max Strandberg & Viveca Lindberg (2012). Feedback in a multicultural classroom discussion – a case study, *Intercultural Education* 23(2), April 2012, 75–88.

ARTIKEL B

Max Strandberg, Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola? *Nordiske Udkast, tidsskrift for kritisk samfundsforskning* (accepterad för publicering i nr 1/2013).

ARTIKEL C

Max Strandberg, Homework – is there a connection with classroom assessment? A review from Sweden *Educational Research* 55(04), 325 -346.

ARTIKEL D

Max Strandberg, Mångfald i kommunala skolplaner under tidigt 2000-tal (Inskickad för publicering).

