

Max Strandberg

Läxor som gränsobjekt för samverkan mellan hem och skola?

Resumé

Studien analyserar läxor i ett läxsamarbete mellan hem och skola. Tidigare forskning med interaktiva läxor mellan hem och skola har studerat samarbetets betydelse för elevernas resultat. Här studeras däremot hur läxor som utgår ifrån föräldrarnas erfarenheter kan bidra till samarbetet och till ett specifikt innehåll. Datamaterialet består av intervjuer, klassrumsobservationer och elevtexter insamlade i samband med ett utvecklingsprojekt på en multietnisk och flerspråkig högstadieskola. Eleverna diskuterade läxan först i klassen, sedan hemma och därefter tillsammans i klassen – på så sätt kunde föräldrarnas bidrag bli en resurs för hela klassen. Begreppet gränsobjekt (Star & Griesemer, 1989) används för att analysera vad som kännetecknade de läxor som ledde till samtal i hemmen och i skolan. När innehållet i undervisningen stod i centrum skapades en annan sorts samarbete än det som traditionellt äger rum vid föräldramöten och utvecklingssamtal. Samarbetet med läxorna karakteriserades av diskussioner och samtal mellan ungdomar och vuxna om skolgång och barndom i olika delar av världen och kring existentiella frågor. Resultatet visar att läxor som berörde förälskelse, Mellanöstern och religion inte kunde fungera som gränsobjekt. Re-

sultatet visar också att föräldrar som i annan forskning emellanåt beskrivs som ett problem i samarbetet mellan hem och skola kunde bidra med sina livserfarenheter och värderingar till undervisningen. Studien ger en indikation om att lärare inte på egen hand kan skapa läxor för alla elever i flerspråkiga och multietniska klasser. För att lyckas krävs ett innehållsligt samarbete med elever och föräldrar.

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

Inledning

I denna artikel diskuteras en form av läxsamarbete mellan hem och skola som utgår ifrån undervisningens innehåll.

I Sverige finns en lång tradition av samarbete mellan hem och skola där de vanligaste formerna är föräldramöten och utvecklingssamtal. På föräldramöten består innehållet främst av lärarinformation om arbetet i klassen och om skolans olika rutiner. Under utvecklingssamtalen informerar läraren om den enskilda elevens framsteg i skolämnen (Hofvendahl, 2006). Föräldrarna förväntas främst ta emot information medan deras kompetenser och erfarenheter sällan tas tillvara.

Om kontakterna mellan föräldrar och lä-

rare saknas eller är bristfälliga kan det t.ex. innebära att elever inte får det stöd och den uppmuntran hemma och i skolan som de behöver. Skiljer sig dessutom skolans och hemmets värderingar mycket åt riskerar elever att hamna i lojalitetskonflikter och komma i kläm mellan lärare och föräldrar (Lahdenperä, 2001; Runfors, 2003; Bouakaz, 2007), vilket gör samarbetet mellan hem och skola ännu viktigare. Enligt Skolinspektionen (2010) är samarbete mellan hem och skola extra viktigt för skolor som präglas av flerspråkighet. Dock visar svensk forskning att framför allt föräldrar till flickor med utländsk bakgrund sällan deltar på de möten som skolan anordnar (Högdin, 2006). Erikson (2008) visar därtill att lärare som arbetar på flerspråkiga skolor i mindre grad samarbetar med föräldrarna än vad andra lärare gör. Föräldrar med utländsk bakgrund har sedan länge snarare uppfattats som ett problem än som en tillgång för undervisningen (Strandberg 2013). Vad detta beror på är oklart men det visar på behovet av att särskilt på multietniska och flerspråkiga skolor prova andra former för samarbete.

Läxor kan ses som en annan del av samarbetet mellan hem och skola. I Sverige förväntas föräldrar förhöra glosor, lyssna på läsläxor, förklara matematikproblem och mana på sina barn att ta ansvar för skolarbetet. Läxor kan leda till konflikter mellan barn och föräldrar vilket framkommer i både svensk (Forsberg, 2007) och internationell forskning (Corno, 1996; Solomon, Warin & Lewis, 2002; Patall, Cooper & Robinson, 2008; Symeou, 2010; Van Voorhis, 2011). En grund till konflikterna kan vara att barn, lärare och föräldrar har skilda uppfattningar om läxor och läxläsning (Warton, 2001). Eleverna vill fort bli klara med läxan, föräldrar vill att barnen ska göra läxorna istället för att spela på datorn och lärarna vill att eleverna ska befästa eller öva på det som gick igenom på lektionerna.

Forskning visar också att läxor kan förstärka orättvisor mellan elever då de gynnar

elever med föräldrar som är högutbildade och föräldrar som har goda kunskaper i svenska (Högdin, 2006; Österlind, 2001).

Färre ungdomar, i synnerhet flickor, med utländsk bakgrund upplever att de får hjälp med läxorna om de har lågutbildade utlandsfödda föräldrar (Högdin, 2006:16).

Idéer om att samarbete ska organiseras så att det gynnar elevers lärande och minskar avståndet mellan hem och skola har funnits sedan 1960- och 1970-talet. Tanken att föräldrar och lärare blir partners ingår i den s.k. partnerskapsprincipen vilken bygger på en önskan om att minska avståndet mellan hem och skola och att skapa förutsättningar för ett mer effektivt lärande (Erikson 2004, 2008). Samarbete mellan hem och skola kan enligt partnerskapsprincipen bidra till att utjämna ekonomiska och sociala skillnader mellan hem och skola vilket antas leda till mer jämlika möjligheter för alla barn (Erikson, 2004).

I USA har Van Voorhis bedrivit forskning kring Interaktiva läxor – TIPS – Teachers Involve Parents at School, (van Voorhis, 2009, 2011) vilka syftade till att både öka elevernas lärande och föräldrarnas engagemang för barnens skolarbete. Föräldrarna skulle vara assistenter åt sina barn, hålla sig i bakgrunden och inte fungera som lärare. För att de interaktiva läxorna skulle fungera krävs att de blev föremål för samtal och deltagande i hemmet. De elever som deltog i TIPS, förbättrade sina resultat. Vidare ledde projektet till ett högre föräldraengagemang och en positivare inställning till läxor (Van Voorhis, 2009). Van Voorhis studie har vissa gemensamma drag med det som i föreliggande artikel presenteras som samarbetsläxor.

När jag arbetade som lärare under 1980-och 1990-talet utvecklade jag ett arbetssätt enligt partnerskapsprincipen på några multietniska skolor. Med hjälp av läxor och arbetsuppgifter försökte jag skapa samarbete med föräldrarna

om *innehållet* i undervisningen (Strandberg, 2010). Elever med föräldrar födda i Sverige, Asien, Mellanöstern, Latinamerika eller Afrika fick t.ex. i uppgift att intervjua sina föräldrar om hur de lärde sig matematik och om olika sätt att räkna på fingrarna. Föräldrar fick lösa matteuppgifter, och deras lösningar sedan jämfördes och diskuterades i klassen. Poängen var tydlig: algoritmerna var olika men föräldrarnas svar på uppgifterna var desamma. Många av läxorna fungerade väl i samarbetet mellan hem och skola men vissa teman som "Vikingatiden i våra hemländer" innehöll så svåra frågor att eleverna fick söka sig till andra vuxna. En fråga som väckte stort intresse bland både elever och föräldrar handlade om huruvida Gud hade skapat ondskan dvs. teodicéproblemet. En av föräldrarna sade vid utvärderingen att läxorna hade skapat en triangel mellan lärare, elever och föräldrar, vilket, stämde väl med mitt eget intryck. 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.

Till skillnad från de interaktiva läxor som ingick i Van Voorhis (2009, 2011) studier var läxorna i mina klasser utformade så att föräldrarnas erfarenheter skulle bidra innehållsligt till undervisningen. Frågan är om samarbete mellan hem och skola kan få en mer innehållslig betydelse och om läxor kan utformas så att de kan berika såväl samarbetet som innehållet i undervisningen? Vilka svårigheter kan uppstå i skapandet av ett samarbete mellan hem och skola som bygger på innehållet i undervisningen? Vad krävs av läxor för att de ska vara redskap för ett mera innehållsligt samarbete?

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna artikel är att analysera det material som producerades i samband med det så kallade Läxprojektet. Analysen syftar till att identifiera de läxor som bidrar och inte

bidrar till ett innehållsligt samarbete mellan hem och skola.

1. Vad kännetecknar de läxor, teman och uppgifter som fungerade bättre och sämre i samarbetet mellan hem och skola?
2. Vad möjliggjorde respektive begränsade samarbetet?
3. Vilken typ av samarbete konstituerades då läxan fick funktionen av s.k. gränsobjekt?

Metod

Läxprojektet, som genomfördes på en multietnisk och flerspråkig högstadieskola i ett storstadsområde under perioden 2004-2006, syftade till att utveckla och pröva en modell för innehållsligt samarbete mellan hem och skola. De läxor som utgjorde navet i projektet utarbetades kollaborativt tillsammans med fem högstadielärare antingen utifrån den skönlitteratur klasserna läste, aktuella händelser eller temat "Lag och rätt".

Läxmodellen, som skapades den andra terminen, hade fyra steg: Inledningsvis presenterades läxan av läraren i klassen varefter den diskuterades i hemmet med föräldrar eller med någon annan vuxen. Därefter berättade eleverna vad de fått lära sig av sina föräldrar i klassen och jämförde detta med vad klasskamraterna fått höra. Olika föräldrars svar på läxornas frågor blev på detta sätt tillgängliga för hela klassen. Avslutningsvis skrev eleverna en uppsats som utgick ifrån föräldrarnas svar på frågorna och den diskussion man haft i klassen. Slutligen kommenterade och bedömde lärarna texten.

Data bestående av intervjuer, uppsatser, och observationer har analyserats med hjälp av begreppet gränsobjekt (Star & Griesemer, 1989; Star, 2010).

Gränsobjekt

Begreppet gränsobjekt utvecklades av Star och Griesemer (1989) i samband med att de studerade samarbetet mellan amatörbiologer,

jägare, bönder och administratörer på ett naturhistoriskt museum i Kalifornien. Trots att de alla hade skilda verksamheter som friluftsliv, jakt, jordbruk och forskning hade var och en ett motiv och intresse av att på sitt sätt bidra till museets insamling av växter och djur och på så sätt värna om Kaliforniens natur. I detta samarbete användes kartor och katalogiseringar av fynden på delvis olika sätt. Kalifornien fick funktionen av gränsobjekt i samarbetet mellan dem som på olika sätt och med skilda syften aktivt bidrog till museets samlingar. Deltagarna i samarbetet kunde alla utifrån den gemensamma viljan att värna om Kaliforniens natur delta på det sätt som passade dem. Grupperna som hade intressen av att kommunikationen och samarbetet fungerade, tvingades till en viss anpassning men de behöll sin autonomi i samarbetet (Star & Griesemer, 1989; Star, 2010).

Precis som samarbetet mellan de anställda på museet och jägarna, bönderna, och amatörbiologerna representerar hem och skola skilda världar med olika mål och visioner. Hem och skola har dock ett gemensamt intresse: barn och ungdomars lärande och skolframgång vilket liknar intresset för Kalifornien. I denna studie undersöks om en sorts läxor kan få funktionen av ett gränsobjekt i samarbetet mellan hem och skola.

Gränsobjekt måste enligt Star och Griesemer (1989) vara både *plastiska nog* för att kunna anpassa sig till lokala behov och de krav som ställs av olika deltagare med helt skilda erfarenheter. De ska även vara så *robusta* att de behåller sin karaktär när de används av olika aktörer med skilda intentioner. Ett gränsobjekt är plastiskt (elastiskt), vilket innebär att det kan tolkas och användas på olika sätt av olika aktörer utan att förlora sin funktion samtidigt som det är så robust (hållbart) att det behåller sin karaktär.

Längre fram i texten kommer begreppen robust och plastisk användas för att analysera vad som karaktäriserade de läxor som i projektet fick funktionen av gränsobjekt.

För att något ska få funktionen av gränsobjekt, i ett samarbete mellan aktörer från skilda erfarenheter, krävs att de både är plastiska och robusta dvs. både anpassningsbara och hållbara. Endast ett objekt som kommit till nytta för de olika deltagarna kan få funktionen av gränsobjekt. Om deltagarna väljer att inte använda objektet kan det sålunda inte få funktionen av gränsobjekt.

Gränsobjekt kan endast studeras empiriskt. Star och Griesemer (1989) fann att när deltagarnas autonomi ökade så ökade förutsättningarna både för kommunikationen mellan deltagarna och därmed för att arbetet skulle kunna utföras. Star (2010) vände sig skarpt mot tanken att det först måste finnas samförstånd och enighet för att ett samarbete ska kunna fungera. Dynamiken i ett samarbete utan konsensus består enligt Star i att objektet befinner sig mellan olika sociala världar¹. Objektet kan vara bristfälligt strukturerat men det bearbetas och anpassas lokalt (Star, 2010). Olika uppfattningar om och mål med verksamheterna är en naturlig del i ett samarbete och de ska varken döljas eller lösas enligt Star och Griesemer (1989).

Karaktäristiskt för gränsobjekt är att “de har olika betydelse i olika verksamheter och att strukturen är allmän nog för att erkännas i mer än en verksamhet” (Star & Griesemer, 1989). Som begrepp har gränsobjekt använts för att studera vad som skiljer och förbinder olika världar och sociala verksamheter åt och var gränserna går dem emellan (Beckman, 2008; Akkerman & Bakker, 2011). Det har, enligt Akkerman och Bakker, använts för att studera yrkeskulturer, t.ex. vad som skiljer skolans kultur från de arbetsplatser som elever gör sin praktik på. Ett studium av gränser och de uppfattningar som finns på ömse sidor av gränserna kan enligt Akkerman och Baker (2011) skapa underlag och förståelse för sociala och kulturella olikheter. Det finns andra tolkningar

1 Jämför elever, lärare och föräldrar!

och definitioner av begreppet men här liksom i Akkerman och Bakker (2011) och Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert och Ludvigsen (2007) är utgångspunkten den ursprungliga definitionen i Star och Griesemer (1989). Enligt East (2009) kan kursuppgifter få funktionen av gränsobjekt om de leder till diskussioner och förhandlingar mellan studenter och mellan studenter och lärare. Hennes tolkning skiljer sig delvis från andra då hon menar att gränsobjekt kan finnas mellan enskilda personer som ingår i "samma" verksamhet och inte bara mellan verksamheter. En förutsättning för att en kursuppgift i sin helhet ska vara robust är att den enligt East har ett tema som kan vara utgångspunkt för arbetet för alla kursdeltagare. För enskilda kursuppgifter gäller att om de väcker diskussioner och förhandlingar så att motsatta uppfattningar kommer till uttryck (East 2009) är uppgifterna plastiska. En enskild uppgift som väcker diskussioner bland vissa aktörer men inte bland andra är inte plastisk nog för att få funktionen av gränsobjekt i hela gruppen. Ju mer plastisk och mångtydig en kursuppgift är desto mer robust och hållbar blir den. Ett tema som har oklart samband med kursmålen och vars frågor är snäva och hårt reglerade är varken robust eller plastisk nog för att få funktionen av ett gränsobjekt.

Datainsamling

Den aktuella högstadieskolan hade under åren före projektstarten 2004 utvecklats från en skola där de etniskt svenska eleverna var i majoritet till en skola som dominerades av elever, framför allt av pojkar, med utländsk bakgrund. Skolans rektor var angelägen om att öka samarbetet med föräldrar till de elever med utländsk bakgrund som nyligen börjat på skolan. Cirka hälften av eleverna i de två sjunde-klasserna hade svenska som modersmål. I de klasser som läste Svenska som andraspråk (SVA) härstammade eleverna från Centralasien, Östra Medelhavsområdet, Nord- och Västafrika samt från de f.d. sovjetiska republikerna. Elever som inte

hade tillräckliga kunskaper i svenska för att följa den ordinarie undervisningen placerades i SVA-grupper. Den språkliga och kulturella mångfalden var påtaglig i skolan.

Insamlat material består av hela tio datakategorier: kollaborativt utarbetade samarbetsläxor (25 st) utvärderingsmöten med föräldrar (4 st), ljudinspelade lektioner (33 st) elevtexter (310 st), elevintervjuer i grupp (2 st), enskilda lärarintervjuer (8 st), gruppintervju med lärare (1 st), utvärderande elevtexter (33 st), minnesanteckningar från projektmöten (25 st) och elevenkäten "Vem talade du med" (48 st). Det datamaterial som stått i fokus i studien består av samarbetsläxor, intervjuer med föräldrar och elever, elevtexter samt ljudinspelade lektioner medan det övriga datamaterialet bildat bakgrund till studien

Höstterminen 2004 och vårterminen 2005 delades samarbetsläxorna ut i en sjunde klass (7 A) och i två grupper som läste svenska som andraspråk – (SVA 1, SVA 2). Höstterminen 2005 fortsatte läxorna att delas ut i den tidigare SVA 2-klassen som då hette SVA 3 samt i en grupp som hade en långsam studietakt i svenska – (långsam svenska). Under vårterminen 2006 arbetade elever med läxorna i en grupp med svenska som andraspråk (SVA 3) samt en nionde klass – (9 B). Projektets sista termin ht 2006 arbetade en ny sjuva (7 C) med läxorna.

Syftet med nedanstående tabell är att ge en överblick av både de teman som läxorna tog upp samt i vilka klasser och i vilken ordning läxorna delades ut.

Etiska överväganden

Läxprojektet var inramat i ett större forsknings- och utvecklingsprojekt som ingick i ett samarbete mellan en lärarutbildning och en stadsdel i ett storstadsområde i Sverige. Föräldrarna fick information om projektets syfte och om samarbetet med lärarutbildningen på föräldramöten och via informationsbrev. Data har bearbetats för att säkra deltagarnas anonymitet. Lärare, föräldrar och elever var med-

Tab. 1: Samarbetsläxor fördelade på elevgrupper och terminer.

Nr	Samarbetsläxa	Klass	Termin
1	Hälsningstraditioner i Sverige och i andra länder.	7 A, SVA 1, SVA 2	Ht 04
2	Begravningstraditioner.	7 A, SVA 1, SVA 2	Ht 04
3	Presidenter, religion och goda människor.	7 A, SVA 1, SVA 2	Ht 04
4	Kärlek och förälskelse förr och nu.	7 A, SVA 1, SVA 2	Ht 04
5	Hur lär man sig bäst?	7 A, SVA 1, SVA 2	Ht 04
6	Moral och rättskänsla, i små städer/byar och i storstäder.	7 A, SVA 2	Vt 05
7	Skall brottslingar ha straff eller vård?	7 A	Vt 05
8	Om tjuvar, lagar och religion – förr och nu, och i olika länder.	7 A, SVA 1,	Vt 05
9	Krig, Terror och militärkupper	SVA 1	Vt 05
10	Olika roller, Förr och nu! Här och där.	SVA 2	Vt 05
11	Hur skall en kvinna vara? Och hur skall en man vara?	SVA 2	Vt 05
12	Rädsla!	SVA 1, SVA 2	Vt 05
13	Fördomar! Vilka problem skapar de?	SVA 1	Vt 05
14	Lekar i olika länder	SVA 3	Ht 05
15	Fem hundra svenskar flyr till ...	SVA 3	Ht 05
16	Bränna bilar ...	SVA 3,	Ht 05
17	Respekt 1	Långsam svenska ¹	Ht 05
18	Respekt 2 (Dilemman i parker och i tunnelbanan)	Långsam svenska	Ht 05
19	Ansvar – då och nu, varför och hur?	Långsam svenska	Ht 05
20	Livsviktigt	Långsam svenska	Ht 05
21	Vad förväntar man sig av män/kvinnor?	SVA 4	Vt 06
22	Rädsla	9 B, SVA 4	Vt 06
23	Fördomar	SVA 4	Vt 06
24	Respekt	7 C	Ht 06
25	Ansvar	7 C	Ht 06

Före analysen och resultatet presenteras de etiska överväganden som varit aktuella.

vetna om samarbetet med lärarutbildningen och att Läxprojektet var ett forskningsprojekt. Föräldrarna bjöds in till utvärderingsmöten där läxorna diskuterades vilket ledde till att arbetssättet utvecklades och till att innehållet i läxorna förändrades. Lärarna var noga med att inte pressa eleverna att intervjua sina föräldrar. Om föräldrarna inte kunde eller ville detta, försökte man istället föreslå andra personer som eleverna kunde intervjua så att de på detta sätt skulle kunna bidra till diskussionerna i klassen. De som inte hade gjort läxan fick ta del av kamraternas berättelser och delta i diskussionen på samma villkor som de övriga.

Analys/Resultat

När lektionsinspelningar avlyssnades och skrevs ut och när elevtexter studerades framkom att vissa läxor och frågor skapade samtal och diskussioner hemma och i skolan medan andra inte gjorde det. En indikator på att en läxa kunde få funktionen av gränsobjekt var att eleverna refererade till sina föräldrar under lektionerna eller i sina texter. Inspelningar från lektionerna och innehållet i elevernas texter gav sålunda en uppfattning om vilka läxor och frågor som väckte och inte väckte intresse bland eleverna. Av elevernas utvärderingar framkom om och vem de hade intervjuat eller om de hade gjort läxan på egen hand. När intervjuer, lektionsinspelningar och elevtexter samlästes framstod ett antal läxor och läxfrågor som mer robusta och plastiska än andra. I följande avsnitt presenteras kännetecknen för de läxor som i analysarbetet framstod som gränsobjekt.

Kännetecknen för robusta och icke robusta läxor

Kännetecknen för robusta samarbetsläxor – läxor som fungerade som gränsobjekt – är att de berör något tema som *alla* föräldrar och elever i klassen kan samtala om. Ett exempel är läxan *Hälsningstraditioner i Sverige och i andra länder* som skapade samtal mellan elev-

er och föräldrar, oavsett om de hade svensk eller utländsk bakgrund.

Hur hälsade ungdomar på de äldre förr i tiden, i Sverige och i andra länder? Tala med dina föräldrar om hur de hälsade på ungdomar och på äldre när de själva var tonåringar. Vad sa man och hur gjorde man? Hur visade man respekt och uppskattning för jämnåriga och för äldre när föräldrarna var unga?

Ett annat robust och hållbart tema som väckte engagemang i en av klasserna som läste svenska som andraspråk (SVA 2) var *Olika roller, Förr och nu! Här och där*. Läxan utgick ifrån föräldrarnas egna erfarenheter av att vara tonåringar.

1. Hur var det förr när föräldrarna var tonåringar? Vilka roller fanns då bland skolkamrater och kompisar? Visade någon attityd? Var någon kaxig, underlägsen, överlägsen eller hjälpsam?
2. Om t.ex. familjen, skolkamraterna eller granarna förväntade sig ett visst uppförande och en viss stil av en, hur kunde man då byta roll?
3. Hur får man en roll? Föds man in i den, skapar man den själv eller får man den av andra i omgivningen?
4. Vilka är fördelarna och nackdelarna med att byta mellan olika roller i livet? Vilka problem kan det bli för den som byter roll ofta?

Det krävdes inga särskilda kunskaper för att besvara frågorna och ämnet tycktes inte hota någons autonomi och det begränsades inte av föräldrarnas bakgrund.

Ett tredje exempel på en robust och hållbar läxa är *Fem hundra svenskar flyr ...* som delades ut i klassen som läste svenska andraspråk (SVA 3). Eleverna skulle sätta sig in både hur det är att ta emot "Fem hundra flyktingar" och att vara en av dessa flyktingar. Både elever och föräldrar gavs möjlighet att använda sina egna erfarenheter av migration. Flera elever sade att *Fem hundra svenskar flyr ...* var den läxa som deras föräldrar tyckte var bäst.

En och samma läxa kunde vara robust i en klass men inte i en annan. De elever som

var relativt nyinflyttade, födda i Mellanöstern, Centralasien och i Afrika och som studerade i SVA 1 reagerade t.ex. kraftigt mot läxan *Kärlek och förälskelse förr och nu*. Någon sa: "Detta kan jag inte fråga mina föräldrar." och "De har aldrig varit kära". Föräldrar sade att ämnet kunde vara känsligt att tala om. I klass 7 A som till hälften bestod av elever med svenska som första språk och till hälften av andraspråkselever, hördes däremot ingen kritik vare sig från föräldrar eller från elever mot läxan. Några av de etniskt svenska föräldrarna sade att de diskuterat frågorna länge hemma. Om elever eller föräldrar inte ville samtala om läxan, kanske för att de upplevde att frågorna var besvärande, så var den inte hållbar nog att få funktionen av gränsobjekt.

En läxa som väckte olika reaktioner och kommentarer från föräldrarna var *Presidenter, krig och goda människor*:

1. Är USA: s Nye president en god Kristen? 2. Är Yassir Arafat en god muslim – och vad är egentligen statsminister Persson? 3. Kan en president vara ateist? 4. Vilka likheter finns mellan alla dessa religioner? 5. Hur är en god kristen, hur är en god muslim och hur är en god ateist? 6. Hur skall man vara som människa?

Några föräldrar med etniskt svenskt ursprung i 7 A sade att det var svårt att svara på frågor som hade med religion att göra, eftersom de inte kunde så mycket om andra religioner och att de inte kände så många med andra religioner. Några föräldrar med anknytning till Mellanöstern reagerade inte mot frågorna om religion utan mot att läxan hade frågor med anknytning till konflikten i Mellanöstern och att den därför kunde föra tankar till kriget, vilket föräldrarna inte ville utsätta sina barn för. Även från eleverna fanns det synpunkter på att frågor kunde leda till sådant som föräldrarna inte ville tala med dem om. En elev som talade om samarbetsläxorna generellt menade att de pressade föräldrarna att berätta om sådant som de ogärna ville tala med sina barn om. Eleven

medgav samtidigt att det var intressant och lärorikt att tala med föräldrarna.

Vissa kan ha haft det dåligt så vill de inte säga. De vill inte att deras barn skall tänka på det. Att deras föräldrar har varit dumma eller dåliga. Fattar du! Det är intressant och jobbigt. Men man utvecklas [i sitt] språk hela tiden när man pratar med någon.

Ett kännetecken för robusta/hållbara läxor, som kan få funktionen av gränsobjekt, är att föräldrar och elever oavsett utbildning och social eller kulturell bakgrund finner dessa vara möjliga att samtala om utan att någon upplever att läxan är besvärande eller på något sätt hotar deras autonomi och integritet. En samarbetsläxas innehåll bör sålunda vara intressant med förbehållet att ingen exkluderas av frågornas innehåll.

Kännetecken för plastiska läxfrågor

Plasticitet har med enskilda läxfrågors anpassningsbarhet att göra (Star & Griesemer, 1989) dvs. att de kan utgöra underlag för samtal oavsett föräldrarnas ekonomiska och kulturella bakgrund. En läxfråga kan vara anpassningsbar för en familj men inte för en annan. Plastiska frågor har visat sig ha två kännetecken, dels att de leder till att föräldern berättar något som har med läxans innehåll att göra och dels att de skapar eller initierar en diskussion om något i läxan. Ett exempel på en plastisk fråga som skapade diskussioner var "Är det rätt att döda de som dödat". När eleverna i 7 A utvärderade läxorna framhöll många att det var den bästa frågan.

Om det finns ett förväntat svar i en läxfråga, vilket en förälder hävdade, var detta en indikation på att den inte var plastisk (jfr East, 2009). Frågor som förutsätter specifika kunskaper är inte plastiska och kan därför inte få funktionen av gränsobjekt i samarbetet mellan hem och skola. Detta gäller t.ex. följande frågor med anknytning till religion: Vad sa Jesus, Mohammed och andra tänkare om straff?, Vad är det

för skillnad på religion och på tradition? och Hur är en god kristen, hur är en god muslim och hur är en god ateist?. Dessa frågor var inte plastiska och anpassningsbara, då de förutsatte specifika kunskaper och erfarenheter. Bland läxorna fanns även frågor som var så stora och omfattande att de inte väckte intresse och inte ledde till diskussioner: Hur får man folk att sluta stjäla?, Hur skall man vara som människa? och Vad är en god människa?. Varför dessa stora och omfattande frågor inte väckte intresse kan ha berott på att de inte var inspirerande nog, att andra frågor var lättare att samtala om eller att frågorna inte var greppbara eller att de saknade en koppling till elevernas eller föräldrarnas erfarenheter. Om frågan Hur får man folk att sluta stjäla?, sade t.ex. en förälder lakoniskt: "Kunde jag besvara den frågan, ja, så fick jag väl Nobelpriset".

Samarbetsläxorna inleddes med enklare frågor och avslutades med mer komplexa frågeställningar. Två sorters läxfrågor framträdde: de *mångtydiga* (jfr East, 2009) där föräldern blev en samtalspartner och de *entydiga* där föräldern mer fick rollen som berättare. De läxor som innehöll mångtydiga frågor var ofta plastiska och anpassningsbara så de kunde diskuteras i hem oavsett kulturell bakgrund och de avsåg att initiera en diskussion i hemmet som kunde föras vidare i klassrummet. Exempel på mångtydiga frågor är: Vad är tanken med att döda de som dödat?, Finns de tillfällen då det är rätt att dissna någon?, Vad är det för skillnad mellan att oroa sig och att vara rädd? och Vilka är fördelarna och nackdelarna med att byta mellan olika roller i livet?. Mångtydiga frågors funktion var att eleverna, tillsammans med en vuxen, skulle förbereda den diskussion som senare skulle föras i klassen.

Data från lektioner och elevtexter visar att entydiga frågor var både enklare att översätta till modersmålet och enklare att samtala kring. Deras funktion var att samla underlag från t.ex. skolor, samhällen och händelser i olika länder under olika tidsperioder. Dessa kunde sedan

eleverna använda i diskussioner i klassen och i uppsatser. De utgick ifrån föräldrarnas livserfarenheter, de hade en tillbakablickande och jämförande karaktär. Dessa entydiga frågor försåg eleverna och läraren med ett varierat utbud av berättelser från olika miljöer i olika samhällen och länder. Exempel på entydiga frågor som alla föräldrar oavsett social och kulturell bakgrund kunde besvara är: Hur hälsade ungdomar på de äldre förr i tiden?, Hur lekte pojkar och flickor och hur umgicks tonåringar?, Vad fick du ta ansvar för när du var i min ålder? och Vilka leksaker hade man förr?.

Samband mellan plasticitet och robusthet

Robusthet och plasticitet följs åt, dvs. ju fler anpassningsbara frågor ju mer hållbart tema, och ju fler frågor som kunde diskuteras ju mer hållbar var läxan. Läxan *Kärlek och förälskelse förr och nu* var t.ex. plastisk och robust i 7 A men inte i SVA 2. För att en läxa ska få funktionen av gränsobjekt för hela klassen krävs att läxan i sin helhet är robust och att den innehåller ett antal plastiska frågor som kan anpassas till alla hem. Om läxan innebär att vissa elever exkluderas från samarbetet kan den inte få funktionen av gränsobjekt. För att en läxa ska få denna funktion krävs sålunda att alla familjer kan samtala om frågorna och att den därmed kan bidra till innehållet i diskussionerna i klassen och i elevernas uppsatser². *Presidenter, religion och goda människor* som väckte kritiska frågor från flera föräldrar, men av elevernas texter att döma ändå diskuterades i många hem, var inte robust i dess helhet. Så länge föräldrar och barn kunde samtala om några frågor kunde läxan få funktionen av gränsobjekt. Ett exempel på en mycket hållbar läxa som gavs vid två tillfällen var *Rädsla* (Strandberg & Lindberg, 2012) där många av frågorna ledde till samtal både hemma och i skolan. Ett intryck är att läxor som ledde till

2 Andra orsaker till att läxan inte får funktionen av gränsobjekt kan t.ex. vara föräldrars frånvaro.

jämförelser av "Förr och nu, samt här och där" som i *Begravningstraditioner; Hälsningstraditioner; Om tjuvar, lagar och religion – förr och nu i olika länder; Lekar i olika länder; Vad förväntar man sig av kvinnor/män; Olika roller* och *Rädsla* var uppenbarligen tacksamma att tala om eftersom föräldrarna då hade en del att berätta. Men även läxor som berörde olika dilemman som Vad är tanken med att döda de som dödat? och Finns de tillfällen då det är rätt att dissa någon? ledde av elevernas texter att döma till samtal i hemmen.

Plasticitet och robusthet har används främst som tekniska begrepp för att analysera vad som karakteriserar läxor och läxfrågor som kan få funktionen av gränsobjekt i samarbetet.

Mot slutet av projektet väckte läxorna allt mindre motstånd i takt med att de innehåll som väckte reaktioner togs bort, och i takt med att elever, föräldrar och lärare uppfattade syftet med läxorna och blev alltmer införstådda med arbetssättet.

Läxmodellen skapade struktur

Innehållet i läxorna kunde bidra till, men inte garantera, att läxorna fick funktionen av gränsobjekt. Läxmodellen skapade en ram för ett innehållsligt samarbete vilket innebar att elever, lärare och föräldrar efter hand förstod alltmer vad som förväntades av dem. Gränsobjekten, dvs. läxorna och läxfrågorna, utvecklades i samarbete mellan lärare, föräldrar och elever medan läxmodellen skapades av projektgruppen. Läxmodellen som gav en infrastruktur åt samarbetet mellan hem och skola, byggde på principen om att enskilda föräldrars bidrag kunde öka det totala utbudet av berättelser från olika miljöer, tidsperioder, traditioner och göras tillgängliga för hela klassen. Läxmodellen innebar m.a.o. ett införskaffande av berättelser och miljöbeskrivningar med personlig anknytning till klassen och till undervisningen. Läxmodellen innebar en längre läxprocess som förutsatte fler deltagare dvs. föräldrar och klasskamrater än vad som i övrigt ingick i

den rådande läxpraktiken på skolan. Samtal och diskussion karakteriserade läxmodellen; eleverna samtalade om läxan när den delades ut, fortsatte hemma och avslutningsvis i skolan innan de skrev uppsatsen.

Eleverna refererade ofta till sina föräldrar både under lektionerna då läxorna redovisades och i uppsatserna där de sammanfattade diskussionerna. I utvärderingarna skrev flera elever att de lärt sig att diskutera hemma och att de fått kunskap av att tala med föräldrarna. På frågan: Har samtalen hemma givit er något annat? Vad? svarade en elev.

När jag frågade frågor och fick svaren diskuterade vi också hemma tillsammans och kom på ännu bättre svar. Det gjorde att jag kunde lättare komma på något och tänka mer komplicerat.

Lärarna sade i intervjuer att de fått veta mer om elevernas bakgrund, var de hade sina rötter och om hur eleverna tänkte i existentiella och värdegrundsrelaterade frågor. En lärare sa:

När det gäller det eleverna har sagt, så i vissa fall har jag fått veta lite mer om eleverna och deras bakgrund å deras familjesituation. ... De som inte gjort läxorna har försökt förklara varför att pappa aldrig är hemma och varför de inte kan översätta till arabiska fastän de talar arabiska hemma.

De föräldrar som deltog i utvärderingarna, var generellt sett positiva till läxsamarbetet. En förälder ansåg t.ex. att samläxorna var betydligt viktigare än matte- och naturorienterade läxor eftersom de tog upp teman som "man har med sig hela livet". En annan röst lyfte fram att samläxorna var positiva för att det inte fanns några felaktiga och givna svar och en tyckte att samläxorna var roligare än andra läxor. Dessa kommentarer från elever, föräldrar och lärare ger intrycket att läxorna inte bara erbjöd möjlighet till samarbete mellan hem och skola utan att de faktiskt ledde till ett samarbete mellan verksamheter med olika mål. De innebar en ny

form av samarbete mellan hem och skola – ett samarbete som fick betydelse för det innehåll som eleverna kunde arbeta med på lektionerna. Läxorna fick en annan funktion än färdighets-träning, kontroll eller repetition som är vanligt att läxor har. Samarbetsläxorna, innehållet och läxmodellen är relaterade till varandra och det är därför omöjligt att avgöra om det var innehållet, läxorna eller läxmodellen som hade störst betydelse för att samarbetsläxorna skulle kunna konstitueras som gränsobjekt.

Diskussion

Utgångspunkten var att alla skulle kunna samtala om frågorna i läxorna, inte att skapa de mest dynamiska och kreativa frågeställningarna vilket kan ses som en helt annan uppgift. Kontroversiella läxinnehåll som syftat till att erbjuda eleverna idékonflikter att diskutera hade kunnat resultera i att vissa föräldrar exkluderades från det innehållsliga samarbetet. Samarbetet handlade istället om att inkludera så många av föräldrarna som möjligt på deras villkor vilket innebar att läxfrågor som t.ex. förutsatte akademiska studier eller särskilda yrkeserfarenheter inte var möjliga. Det krävs sålunda både lyhördhet och kreativitet för att skapa läxor som kan få funktionen av gränsobjekt för ett innehållsligt samarbete.

Samarbetet mellan hem och skola var knutet till undervisningens innehåll och helt frikopplat från skolresultat, trivsel och eventuella skolsvårigheter. Det var ett samarbete där intresset för frågorna stod i centrum och inte elevens, lärarens eller föräldrarnas uppfattningar om hur skolarbetet fungerade. Deltagarna slapp på så vis talet om skolan som dominerar det ordinarie samarbetet mellan hem och skola.

Analysen av läxprojektet ger underlag för att förstå samarbete mellan hem och skola på ett delvis innehållsligt sätt. Det samarbete som skapades med hjälp av läxmodellen och läxorna berörde värderingar, livserfarenheter och relationer mellan människor i olika åldrar och på olika platser i världen. Av de företeelser

och dilemman som ingick i läxorna hade flera anknytningar både till vuxnas och till ungdomars liv. Den mest meningsfulla gemensamma nämnaren för läxfrågorna handlade om företeelser som berörde föräldrarnas skolgång och barndom. Men i sammanhang där bidragen kommer från en rad olika länder, regioner och traditioner ger innehållet desto större variation och erbjuder möjligheter till att uppfatta så väl de gemensamma dragen som skillnader i föräldrars barndom.

Resultatet pekar i samma riktning som forskningen om interaktiva läxor (Van Voorhis, 2009, 2011) vilka visade att läxorna måste vara anpassade för samtal i hemmet för att de ska vara interaktiva. Till skillnad mot läxorna i Van Voorhis (a.a) studier fanns i läxprojektet ett fokus på dels hur läxorna tog form som gränsobjekt i samarbetet, dels hur föräldrarnas bidrag kunde bli en resurs för alla elever i klassen.

Samarbetsläxorna skapade en samarbetsform som i flera fall bidrog till att vissa läxor kunde få funktionen av gränsobjekt mellan hem och skola. De frågor som på något sätt hotade föräldrarnas autonomi eller av någon annan anledning inte besvarades fick däremot inte funktionen av gränsobjekt. Läxor som var robusta i en klass behövde inte vara det i en annan, vilket visar att samarbetsläxor i en mening är kontextuella. Läxor och läxfrågor kan alltså väcka samtal i en klass men inte i en annan beroende på elevsammansättningen.

Detta innehållsliga samarbete handlade inte om att föräldrarna skulle hjälpa sina ungdomar och vara deras assistenter (jfr Van Voorhis, 2011) utan snarare att de aktivt skulle bidra med sina självupplevda perspektiv och erfarenheter så att dessa blev underlag ungdomarnas lärande. Föräldrarna fick en annan roll som mer påminde om berättarens och partners än läxkontrollantens. Det innehåll som gjordes tillgängligt för eleverna i klasserna att diskutera och att skriva om kom från föräldrar med erfarenheter från många länder, olika miljöer

och med skilda positioner i samhället. Man skulle kunna hävda att läxorna tog tillvara den sociala och kulturella mångfalden i klasserna och använde den som en resurs. Läxmodellen inklusive samarbetsläxorna kan ses som ett sätt att hämta oskrivna personliga bidrag och göra dessa tillgängliga för hela klassen och för läraren.

Samarbetsläxorna kan associeras till visionen om att föräldrar och lärare ska bilda partnerskap dvs. partnerskapsprincipen (Erikson, 2004, 2008). Projektet har utvecklat denna vision genom att lyfta fram föräldrarnas bidrag till innehållet i samarbetet mellan hem och skola. Föräldrarna gavs förutsättningar att inta och erövra en mer aktiv roll till skillnad från den som de vanligen har i det traditionella samarbetet mellan hem och skola.

Samarbetsläxorna skapade förutsättningar för nya sätt att förstå olika teman och det lyfte fram betydelsen av olika berättelser. Det verkar som att föräldrarna upplevde att deras erfarenheter i någon mån erkändes av skolan som en resurs, vilket skulle kunna vara en del av det som karaktäriserar ett innehållsligt samarbete mellan hem och skola.

Studien har väckt några frågor varav den första har en didaktisk anknytning: Vad krävs för att lärare ska kunna skriva hållbara och anpassningsbara läxor? Projektgruppen fick kritik för läxan om förälskelse vilken troligen var ett tecken på etnocentrism från projektgruppens sida då man utgick ifrån att det var naturligt att föräldrar talar med sina barn om förälskelse. Vi trodde att den nordiska öppenheten att tala om ämnen som kan kopplas till sexualitet (Lahdenperä, 2001) skulle vara lika problematisk för alla oavsett om de hade sitt ursprung i Mellanöstern, Centralasien eller Afrika. Andra läxor som väckte reaktioner från föräldrar berodde troligen på bristande kunskaper och förståelse från projektgruppen sida. Det är svårt för lärare som för alla andra att bli medveten om de egna stereotypierna och etnocentriska uppfattningarna (Lahdenperä,

1997) utan att dessa blir ifrågasatta och det är svårt att veta vad man inte förstår utan att bli ifrågasatt. Slutsatsen av detta är att föräldrars och elevers reaktioner är nödvändiga för att lärare ska kunna skapa hållbara och anpassningsbara läxor. Det behövs därför ytterligare ett steg i läxmodellen där föräldrar, och elever kan ge synpunkter på läxornas innehåll och form så att dessa kan bli gränsobjekt i samarbetet.

Det är alltså möjligt att skapa läxor som alla i klassen kan göra men är det alltid önskvärt? Ja, mot bakgrund av resultaten av denna studie är det önskvärt om syftet är ett innehållsligt samarbete mellan hem och skola. East (2009) visade att en förutsättning för att kursuppgifter kunde få funktionen av gränsobjekt mellan studenter och lärare var att de diskuterades. Detta gäller även för läxorna – om de inte leder till samtal kan de inte få funktionen av gränsobjekt. Kontroversiella frågor riskerar att leda till samtal i vissa familjer men inte i andra, passar därför inte som samarbetsläxor.

Följande fråga kan sålunda formuleras: *Är det så att läxor som söker delade uppfattningar och skilda erfarenheter på ömse sidor av gränserna i samarbetet kan skapa underlag och vidare förståelse för sociala och kulturella olikheter (Akkerman & Baker, 2011)?* Ja, med utgångspunkt från denna studie kan man argumentera för att dessa läxor kan leda till att eleverna erbjuds ett varierat utbud av erfarenheter och värderingar från olika miljöer vilka kan ge underlag för diskussioner i texter och under lektioner.

Om partnerskapsprincipens jämlikhetstanke utgick ifrån målet om att minska gapet mellan hem och skola dvs. *closing the gap* (Eriksson, 2008) så kan principen för läxorna istället vara *using the gap*. Det skulle då med inspiration från Star och Griesemer (1989) inte handla om att minska avståndet mellan hem och skola utan att i stället utnyttja skilda traditioner och tankesätt (jfr Borgström, 2012). På så sätt skulle skilda uppfattningar i olika

erfarenhetsvärldar kunna bli ett tillskott som fördjupar undervisningen innehållsligt och till att föräldrar som vanligen beskrivs som resurssvaga uppfattades som mer resursstarka. Ett resultat av studien är att de föräldrar som beskrivs som ett problem i samarbetet mellan hem och skola hade en del att erbjuda och tillföra undervisningen.

Litteratur

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Beckman, J. (2008). Landskapsfloror Att inventera över gränser. I S. Widmalm (Red.). *Vetenskapens sociala strukturer sju historiska fallstudier om konflikt, samverkan och makt* (s. 219-262). Lund: Nordic Academic Press.
- 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* (s. 63-78). Södertörns studies i Education 2, Södertörns Högskola, Huddinge.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in School What hinders and what promotes parental involvement in an urban school* (Doctoral thesis, Malmö Studies in Educational Sciences No 30). Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/handle/2043/4684>
- Corno, L. (1996). Homework Is a Complicated Thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- East, C. (2009). Content Making it a Boundary object in the collage classroom. *Collage teaching*, 57(2), 119-124.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. Doctoral thesis, Örebro Studies in Education 10. Universitetsbiblioteket, Örebro.
- Erikson, L. (2008). Föräldrar och Skola – olika innebörder. I A. Nilsson (Red.). *Vi lämnar till skolan det käraste vi har*. (s. 30-49). Myndigheten för skolutveckling, Stockholm: Liber.
- 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.
- Hofvendahl, J. (2006). Förpapprade samtal och talande papper. I E. Forsberg, & E. Wallin, (Red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system förstyrning*. (s. 77 – 98) Stockholm: HLS Förlag.
- Högdén, S. (2006). Hemmets resurser Om ungdomars upplevelse av föräldrars stöd och engagemang i deras skolgång. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(1) 1-19.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P. & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Educational and Work*, 20(3), 211-228.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. (Doctoral thesis, Studies in Educational Sciences 7) Stockholm: HLS förlag.
- Lahdenperä, P. (2001). Värdegrund som inkluderande eller exkluderande diskurs i G. Linde (Red.). *Värdegrund och svensk etnicitet* (s. 116-137) Lund: Studentlitteratur.
- Patall, A. E., Cooper H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement i Homework A Research Synthesis *Review of Educational Research* 08(78) 1039-1101.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar En studie av hur invandrarformar i skolan*, (Doctoral thesis) Stockholm: Prisma.
- Skolinspektionen, (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning rapport:16. Stockholm: Skolinspektionen.
- 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.
- 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.
- Strandberg, M. (2010) Läxor om kulturell mångfald i flerspråkiga och enspråkiga klassrum i N. Musk & Å. Wedin (Red.). *Flerspråkighet*,

- identitet och lärande*, (s. 245 – 266). Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, M. & Lindberg, V. (2012). Feedback in a Multiethnic Classroom Discussion. *Journal of Intercultural Education*, 23(2) 75-88.
- Strandberg, M. (2013) *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs – några kritiska aspekter* (Doctoral thesis, Stockholm University studies of Education, 25).
- Symeou, L. (2010). Mind the Gap! Greek-Cypriot parents and Their Children's Homework. I R. Deslandes (Red.). *International perspectives on student outcomes and Homework Family – School – Community Partnerships* (s. 76-94). Routledge: London.
- Van Voorhis, F. L. (2009). Does Family Involvement in Homework Make a Difference? Investigating the Longitudinal Effects on Math and Language Art Interventions. I R. Deslandes (Red.). *International perspectives on student outcomes and Homework Family – School – Community Partnerships* (s. 141- 165). Routledge, London.
- Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220-249.
- Warton, P. W. (2001). The Forgotten Voices in Homework: Views of Students. *Educational Psychologist*, 36(3), 155-165.
- Österlind, E. (2001). *Elevers förhållningssätt till läxor: En uppföljningsstudie Rapport Kultur och Lärande 2001:1* Högskolan Dalarna.