

Läsförmågan bland 9-10-åringar

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 280

Elisabeth Frank

Läsförmågan bland 9-10-åringar

Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan,
lärarkompetens och elevers hembakgrund



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Elisabeth Frank*, 2009
ISBN 978-91-7346--655-4
ISSN 0436-1121

Foto: Yngve Rådstedt

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/20083>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

Abstract

Title: Reading skills among 9-10 year olds. The importance of school climate, collaboration between school and home, teacher competence and pupils' home background

Language: Swedish, with summary in English

Keywords: PIRLS; reading achievement; school climate; safety; parental participation; collaboration; home and school partnership; teacher competence; two-level structural equation modeling

ISBN: 978-91-7346-655-4

The main aim of the thesis is to acquire knowledge about conditions in the school and classroom context that are relevant to students' reading skills. In focus are school and classroom climate and the collaboration between home and school. Also taken into account are the effects of students' home background and teacher competence. The data consists of the grade 3 sample from the Swedish participation in the PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) study in 2001 conducted by IEA. The statistical method principally used was structural equation modeling (SEM) where theoretically grounded latent variable models were fitted to the data. The manifest variables used as indicators were selected from the teachers', the schools', students' and the parents' questionnaires. A standardized reading achievement score was used as an outcome variable.

The study includes three broad steps. Based on a comparison of low and high performing classes, it identifies in the first step areas that seems to be important for achievement. In this step, a number of survey questions are also identified, which serve as indicators of the concepts identified in the next step. The second step consists of a literature review in which previous research and theory in selected problem areas are studied. Through theories and/or previous research, a number of concepts are identified whose relationship to reading achievement is examined in the next step. In the third and final step, a series of theoretically based structural equation models are fitted to the data. In the first stage, measurement models of broad constructs such as "parental participation" and "safe climate" are identified and later included in a two-level structural model. These latent variables are related to achievement both at the individual and at the class level.

The results indicate that safety as well as the collaboration between school and home play an important role in explaining differences in reading achievement between classes. Between students in classes safety also seems to be important for explaining reading skills, whilst the effect of parental participation at the individual level seems to be almost negligible. In the final analysis, the relationships between each construct and reading achievement were investigated in separate models where both teacher competence and student home background was included. It is shown that the positive effect that safety as well as parental participation had on achievement was dependent on student home background and teacher competence at the class level, but also to some extent at the individual level. The results also showed that teacher competence and student home background do not seem to be systematically related to each other.

To summarise, it can be noted that there are differences between classes not only with respect to pupils' home background and reading achievement. There are also differences in the form of climates that vary in safety but also in the extent to which the parents participate in schoolwork. It was clear that there were also differences as regards the teaching teacher's competence. There are many indications that this competence includes not only promoting good reading skills but also creating a safe climate and positive collaboration between school and home.

Förord

This book is a product of collective action, made out of collective work in my discipline (and others). /---/ To say that I am the creator of this book is a *façon de parler*.

Kathryn Pyne Addelson¹

Hur gör du när du får en avhandling i din hand? Börjar du läsa abstract? Ögnar du igenom referenslistan? Eller är det kanske mot förordet du inledningsvis riktar ditt intresse? Själv börjar jag med att läsa förordet eftersom jag då får en glimt av både författaren och resan fram till disputation. Att det på olika sätt just är fråga om en resa går inte att förneka. Min resa har understundom gått långsamt på knaggliga vägar men det har även funnits raksträckor där jag kunnat hålla god fart. Det har varit transportsträckor varvade med ett och annat äventyr vid sidan av rösad led. Till synes framkomliga vägar har slutat i återvändsgränd medan oväntade stickspår varit farbara och lett färden framåt. Men naturligtvis har det också blivit förseningar. Hur det hela började? Det berättar jag nu.

För åtta år sedan frågade Karin Taube mig om jag ville bli hennes doktorand. Jag som dyrt och heligt lovat mig själv att sätta punkt för det akademiskt skrivande efter D-uppsatsen tackade ja. På den vägen är det. Karin som sedermera flyttade norrut blev min handledare, men innan flytten introducerade hon mig i SALS-projektet med säte i Göteborg. Ansvarig för SALS var Monica Rosén som vid sidan av Karin också blev min handledare. Utan er Karin och Monica hade avhandlingen aldrig kommit till. Karin, ditt stöd har från första stund varit osvikligt. Du har nogsamt läst mina texter och du har synliggjort mina lapsusar. Tack för din klokskap, tack för att du har trott på mig och för att du funnits när jag som bäst behövt dig. Du levandegör essensen av din egen avhandling. Att skriva en avhandling innebär fokusering. Monica, du har hjälpt mig att skilja figur från bakgrund. Du har visat mig på möjliga vägar när arbetet gått i baklås. Du har hjälpt mig att avliva min sista darling och tack vare dig har min sifferfobi nästan helt försvunnit. Med oförtruten energi ingav du mig mod när jag på upplöppssträckan höll på att ge upp. Tack för din generositet, din kritiska blick och tack för ditt stora kunnande som kommit mig till del.

¹ Addelson, K. P. (1994). *Moral passages: Toward a collectivist moral theory*. New York: Routledge, p 8.

I Göteborg finns inte bara Monica, där finns också FUR. Till alla er i FUR-gruppen adresseras ett stort, varmt och samlat tack för att ni varit vänliga nog att läsa och kommentera en tillresandes alster. Ett speciellt tack riktas till gruppens härförare Jan-Eric Gustafsson. Med intresse har du följt mina modelleringsförsök. Du har ödmjukt och med stor vänlighet givit mig värdefulla synpunkter. När jag behövt räta ut frågetecken har du delat med dig av ditt stora vetande och svar har kommit med vändande post. Tusen tack!

En förmån och en bonus är det om man på avhandlingens upplopp, slutseminariet, får en diskutant som lyfter kritiska punkter i arbetet. Ingvar Lundberg, tack för din noggranna granskning och din värdefulla kritik. Du blev min extra bonus!

En nomaddoktorand behöver understundom tak över huvudet. Bengt Tollesson, din frikostighet både i Göteborg och på Orust har varit oändlig. Tack för att jag har fått våldgästa dig under den tid läskurserna pågått. Tack för gott sällskap vid såväl långpromenader som uppdukade supébord. Jag vill också rikta ett varmt tack till familjen Rättgård för den gästfrihet ni visat mig. August och Einar, tack vare er har jag fått återuppleva hur roligt det är att bygga snölyktor och spaka ryska ishockeyspelare i kampen om pucken. Som doktorand på resa har jag också haft medresenärer i motsvarade sits. Anette Emilson, Lotta Bjervås och Marianne Holm Djurfeldt, tillsammans har vi diskuterat stort och smått. Vi har vridit och vänt på vardagens bekymmer och glädjeämnen. Kanske skulle vi skriva om alla våra spaningar? Det skulle bli en kioskvältare!

Ingen avhandling kommer till stånd utan praktisk handpåläggning. Marianne Andersson, snabbt, initierat och vänligt har du svarat på mina frågor. Själv har jag inte varit lika snabb. I fortsättningen har du en doktorand mindre att påminna om individuella studieplaner och blanketten om finansiering. Lisbetth Söderberg, skickligt lyckades du få pli på bångstyriga figurer och motsträviga teckensnitt när du i resans slutskede hjälpte mig med layout. Alexander de Courcy, med jämnmod tog du dig an språkbearbetningen av den engelska sammanfattningen som blev mer än dubbelt så lång mot vad jag förespeglat dig. Stort tack till er alla!

Inte att förglömma har jag även haft god uppbackning från min arbetsplats på Humanvetenskapliga institutionen vid Högskolan i Kalmar. Tack alla kollegor i Ceciliagruppen för det intresse och den omtanke ni under åren har visat mig och mitt avhandlingsarbete. Ett alldeles speciellt tack riktas till Elisabeth Elmeroth som i ett mycket tidigt skede läste mina utkast och som avslutningsvis kom med

skarpa iakttagelser och kloka synpunkter på min text. Stort tack även till Nämnden för lärarutbildning för den förmån det har varit att få kostnaderna för forskarstudierna täckta. Utan detta stöd hade det inte varit möjligt för mig att genomföra avhandlingsarbetet.

Pantertanterna, mina kära före detta och nu pensionerade kollegor från särskolan. Ni har dragit med oss praktikanter på upptåg och utfärder. Stort tack, det har varit välbehövliga vitamininjektioner. Att ni bara orkar, jag blir matt! Ulla Rolf, bästa granne och väninna, under årens lopp har du på våra vandringar i skog och vid hav ställt besvärliga frågor om min forskning. Du har tvingat mig att artikulera mitt avhandlingsinnehåll, och mer än en gång har du fått mig att tänka i nya banor. För detta är jag tacksam!

Det finns ytterligare två personer utan vars stöd denna resa aldrig gått att genomföra. Katarina Herrlin, allra bästa kollega, tack för att jag under en lång räckvidd av år har haft ditt stöd i vått och torrt. Tack för att du har stått ut med att dela kursansvar och undervisning med en person som stundtals både bokstavligt och bildligt talat varit frånvarande. Det har varit ovärderligt när statistiken tett sig extra trilsk att ha en tillflyktsort, att kunna hämta anda och kraft tillsammans med dig i jordnära kursgöromål. Jordnära men på ett annat sätt är det stöd jag fått hemifrån. Tommy, du har burit vardagsföljderna av mitt dubbelarbete med avhandling och undervisning. Du har utan knot stigit upp i ottan för att hinna ta hand om gård och djur när jag varit på resande fot. Du har uppmuntrat mig att fortsätta när jag dykt som allra djupast ner i tvivlets mörker. Utan dig hade denna min resa inte kunnat genomföras. Därför är avhandlingen lika mycket din som min.

Haga Park, i maj månad 2009

Lisa Frank

Innehåll

FÖRORD	
INTRODUKTION.....	13
SYFTE.....	14
FRAMGÅNGSRIKA SKOLOR.....	15
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH ÖVERGRIPANDE FRÅGESTÄLLNINGAR.....	19
AVHANDLINGENS DISPOSITION.....	19
DATA.....	23
PIRLS 2001 – TEORETISKT RAMVERK OCH UNDERSÖKNINGSDESIGN.....	23
Teoretisk utgångspunkt.....	23
Instrumentdesign.....	25
Urvalsdesign.....	27
Genomförande.....	28
SUMMERING OCH FRAMÅTBlickande.....	28
STEG 1 – SONDERING AV BEFINTLIGT DATAMATERIAL.....	31
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT – GRUPPERNA LÄGSTA OCH HÖGSTA GENOMSnitt.....	31
BESKRIVNING AV SKOLOR OCH KLASSER.....	34
Skolkarakteristika.....	35
Klasskarakteristika.....	39
Sammanfattning och kommentar.....	48
SKOL- OCH KLASSRUMSKLIMAT.....	52
Skolkarakteristika.....	52
Klasskarakteristika.....	53
Sammanfattning och kommentar.....	56
SAMVERKAN MELLAN SKOLA OCH HEM.....	58
Skolkarakteristika.....	58
Klasskarakteristika.....	60
Sammanfattning och kommentar.....	62
SUMMERING OCH FRAMÅTBlickande.....	64
STEG 2 – TIDIGARE FORSKNING OCH TEORI.....	67
HEMBAKGRUND.....	68
Bourdieu's kapitalteori.....	69
Sociolingvistiska koder.....	71
Effekter av elevers hembakgrund.....	72
Summering och framåtblickande.....	75
Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt.....	75
LÄRARKOMPETENS.....	76
Effekter av lärares utbildning.....	78
Effekter av lärares erfarenhet.....	80
Summering och framåtblickande.....	80
Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt.....	81
SKOL- OCH KLASSRUMSKLIMAT.....	83
Organisationsfaktorer.....	83
Psykosociala faktorer.....	87

Skol- och klassrumsklimat och elevers hembakgrund	92
Skol- och klassrumsklimat och dess inflytande över studieprestation	93
Summering och framåtblickande	95
Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt.....	96
SAMVERKAN MELLAN SKOLA OCH HEM.....	97
Utvecklingsekologi.....	98
Föräldern som medpart i skolarbetet.....	99
Samverkan och elevers hembakgrund.....	102
Lärarens roll vid föräldrasamverkan	106
Samverkan och dess inflytande på studieprestation.....	106
Summering och framåtblickande	108
Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt.....	109
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR INFÖR DET AVSLUTANDE ANALYSSTEGET	111
STEG 3 – DJUPBORRNING	115
METOD – STRUKTURELL EKVATIONSMODELLERING	116
Modelleringsprocessen och statistiska modeller	117
Flernivåanalys	122
Summering och framåtblickande	124
RESULTAT	125
Elevers hembakgrund och dess betydelse för läsprestation	126
Lärarkompetens och dess betydelse för läsprestation	132
Relationen mellan hembakgrund och lärarkompetens	138
Ett positivt skol- och klassrumsklimat och dess betydelse för läsprestation.....	139
Samverkan mellan skola och hem och dess betydelse för läsprestation	150
SUMMERING, DISKUSSION OCH FRAMÅTBlickande	163
INTERN VALIDITET, BEGREPPSVALIDITET OCH FRÅGAN OM KAUSALA SAMBAND	164
Kausalitet.....	166
STUDIENS HUVUDRESULTAT.....	169
Skol- och klassrumsklimat	169
Samverkan mellan skola och hem.....	171
Elevers hembakgrund och lärarkompetens	173
TILL SLUT.....	175
SUMMARY	177
INTRODUCTION.....	177
Aim.....	177
Theoretical starting point and research problem	177
The disposition of the thesis.....	178
DATA	179
STEP 1 – EXPLORING EXISTING DATA MATERIAL	179
STEP 2 – EARLIER RESEARCH AND THEORY	183
Family home-background	183
Teacher competence	184
School and classroom climate	185
Collaboration between school and home	185
STEP 3 – DEEP DRILLING	186
Methodology	187
Models of Student home background and its effect on reading achievement.....	189
Models of Teacher competence and its effect on reading achievement.....	190

Models of School and classroom climate and its effect on reading achievement	191
Models of Collaboration between school and home and its effect on reading achievement	196
DISCUSSION AND CONCLUSIONS	200
REFERENSER	203
PIRLS 2001, UNDERSÖKNINGSINSTRUMENT	223
ENKÄTFRÅGOR SOM FÅNGAR UPP KONTEXTUELLA FAKTORER	225
ENKÄTFRÅGOR SOM FÅNGAR UPP SKOL- OCH KLASSRUMSKLIMAT	229
ENKÄTFRÅGOR SOM FÅNGAR UPP SAMVERKAN MELLAN SKOLA OCH HEM	231
LÄRARUTBILDNING FRÅN 1950 – 2003	233

Förteckning över tabeller, figurer och tablåer

Tabeller

<i>Tabell 1. Undersökningsinstrument PIRLS 2001</i>	27
<i>Tabell 2. Antal skolor, klasser och elever i PIRLS 2001 skolår 3</i>	28
<i>Tabell 3. Läsprovsresultat på klassnivå</i>	33
<i>Tabell 4. Skolstorlek</i>	35
<i>Tabell 5. Skoltyp med avseende på stadier</i>	36
<i>Tabell 6. Andel elever som var kvar på skolan ett helt läsår</i>	36
<i>Tabell 7. Skolans elevsammansättning med avseende på språklig bakgrund, läsinlärningsproblem och ekonomisk status</i>	37
<i>Tabell 8. Antal boktitlar i skolornas bibliotek</i>	38
<i>Tabell 9. Datortillgänglighet</i>	38
<i>Tabell 10. Tillgång av skolpersonal</i>	39
<i>Tabell 11. Klasstorlek och klassammansättning med avseende på skolår</i>	40
<i>Tabell 12. Läsförberedande aktiviteter i hemmet före skolstart</i>	41
<i>Tabell 13. Begynnande läsfärdighet vid skolstart</i>	42
<i>Tabell 14. Elevernas läsattityd</i>	43
<i>Tabell 15. Elevernas lässjälvbild</i>	43
<i>Tabell 16. Föräldrars utbildningsnivå och inkomst samt förekomst av kapitalvaror i hemmet</i>	44
<i>Tabell 17. Lärarbakgrund, kön, ålder antal år i läraryrket</i>	45
<i>Tabell 18. Typ av lärarutbildning</i>	46
<i>Tabell 19. Ämnen som gavs stor vikt vid lärarnas formella utbildning</i>	46
<i>Tabell 20. Tid ägnad åt formell kompetensutveckling</i>	47
<i>Tabell 21. Litteraturläsning i samband med kompetensutveckling</i>	48
<i>Tabell 22. Företeelser som kan hota tryggheten på skolan</i>	52
<i>Tabell 23. Elevernas aktsamhet och lärarnas arbetstillfredsställelse</i>	53
<i>Tabell 24. Elevernas upplevelser av skola och lärare</i>	54
<i>Tabell 25. Föräldrarnas uppfattning gällande om skolan bryr sig om barnets framsteg och om man där är bra på att hjälpa barnet att bli bättre i läsning</i>	55
<i>Tabell 26. Elevernas rapportering om förekomst av stöld, mobbing och slagsmål</i>	56
<i>Tabell 27. Föräldraengagemanget på skolan enligt skolledarnas bedömning</i>	59
<i>Tabell 28. Föräldraengagemang på skolan med avseende på elevernas prestationer enligt skolledarnas bedömning</i>	59
<i>Tabell 29. Förekomst av aktiviteter på skolan som berör föräldrarna</i>	60
<i>Tabell 30. Hur ofta skolan enligt föräldrarna involverat dem i arbetet kring barnets språkutveckling</i>	61
<i>Tabell 31. Hur ofta föräldrarna enligt lärarna blivit involverade i arbetet kring barnets språkutveckling</i>	61
<i>Tabell 32. Föräldrars delaktighet i barnets skolgång</i>	62
<i>Tabell 33. Kodning av lärarutbildning</i>	82
<i>Tabell 34. Indikatorer på elevernas hembakgrund</i>	126
<i>Tabell 35. Indikatorer på elevers hembakgrund. Deskriptiv statistik och korrelationer.</i> .	127
<i>Tabell 36. Indikatorer på lärarkompetens</i>	133
<i>Tabell 37. Indikatorer på lärarkompetens. Deskriptiv statistik och korrelationer.</i>	133
<i>Tabell 38. Indikatorer på skol- och klassrumsklimat</i>	140
<i>Tabell 39. Indikatorer på skol- och klassrumsklimat. Deskriptiv statistik och korrelationer.</i>	141

<i>Tabell 40. Relationer till läsprestation, jämförelser med basmodellen</i>	146
<i>Tabell 41. Direkta, indirekta och totala effekter av trygghetsfaktorer, hembakgrund och lärarkompetens på läsprestation</i>	149
<i>Tabell 42. Indikatorer på hem- och skolsamverkan</i>	152
<i>Tabell 43. Indikatorer på hem- och skolsamverkan. Deskriptiv statistik och korrelationer.</i>	153
<i>Tabell 44. Relationer till läsprestation, jämförelser med basmodellen</i>	158
<i>Tabell 45. Direkta, indirekta och totala effekter av samverkansfaktorer, hembakgrund och lärarkompetens på läsprestation</i>	161

Figurer

<i>Figur 1. Extremgrupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt</i>	32
<i>Figur 2. De begreppsmässiga ramarna för studien</i>	112
<i>Figur 3. Exempel på mätmodell</i>	118
<i>Figur 4. Exempel på strukturmodell</i>	121
<i>Figur 5. Exempel på kontrollmodell</i>	121
<i>Figur 6. Exempel på medieringsmodell</i>	122
<i>Figur 7. Mätmodell på två nivåer för begreppet hembakgrund</i>	128
<i>Figur 8. Strukturell tvånivåmodell av hembakgrundens påverkan på läsprestation</i>	130
<i>Figur 9. Förenklad latent variabelmodell av elevers hembakgrund och dess relationer till läsprestation på två nivåer</i>	131
<i>Figur 10. Hierarkisk mätmodell med nästlade subfaktorer för begreppet lärarkompetens</i>	135
<i>Figur 11. Strukturell modell av lärarkompetensens påverkan på läsprestation</i>	136
<i>Figur 12. Förenklad latent variabelmodell av lärarkompetens och dess relation till läsprestation</i>	137
<i>Figur 13. Strukturell tvånivåmodell över relationerna mellan läsprestation, hembakgrund och lärarkompetens</i>	138
<i>Figur 14. Mätmodell på två nivåer för begreppen ett tryggt skol- och klassrumsklimat.</i>	143
<i>Figur 15. Strukturell tvånivåmodell över relationen mellan skol- och klassrumsklimat och läsprestation</i>	144
<i>Figur 16. Strukturell tvånivåmodell över skol- och klassrumsklimat, elevers hembakgrund och lärarkompetens samt dessa variablers relationer till läsprestation</i>	148
<i>Figur 17. Mätmodell på två nivåer för begreppen samverkan mellan skola och hem</i>	155
<i>Figur 18. Strukturell tvånivåmodell över relationen mellan hem- och skolsamverkansfaktorer och läsprestation</i>	156
<i>Figur 19. Strukturell tvånivåmodell över hem- och skolsamverkan, elevers hembakgrund och lärarkompetens samt dessa variablers relationer till läsprestation</i>	159

Tablåer

<i>Tablå 1. Skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på skolkaraktistika och klasskaraktistika</i>	49
<i>Tablå 2. Skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på skol- och klassrumsklimat</i>	57
<i>Tablå 3. Skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på samverkan mellan skola och hem</i>	63

INTRODUKTION

Att ha ett funktionellt skriftspråk måste nog betraktas som varje människas grundläggande rättighet.

Ingvar Lundberg²

När barn lär sig läsa erövrar ett av de kanske mest betydelsefulla redskapen för intellektuell utveckling, fortsatt lärande men också möjligheten att iaktta rättigheter och skyldigheter i ett samhälle som ställer allt högre krav på en god läskunnighet. Knappast någon skulle bestrida det faktum att en av skolans främsta uppgifter just är att verka för att alla elever behärskar skriftspråket i dess olika former. Utveckling av läsförmåga är emellertid en komplex process på vilken en lång rad omständigheter inom och utom skolan utövar inflytande. Här handlar det om språkutvecklande lärmiljöer men också om de kommunikativa och sociala processer som sker i och mellan de miljöer barnet är en del av. En sådan miljö är barnets hem och en annan är dess allra första arbetsplats, den egna klassen.

Det kan förefalla som om organisationen av och undervisningsrutinerna i klasser i de lägre årskurserna i alla svenska skolor är tämligen likartad. Som regel undervisas en grupp elever i ungefärligen samma ålder av en ensam lärare. Hon, för det är vanligtvis en kvinna, ansvarar inte bara för att eleverna lär sig det som fastslagits i kursplaner utan också att de mår bra och trivs i skolan. Enligt läroplanen sker detta i samverkan med elevernas vårdnadshavare men också tillsammans med övrig personal på skolan. Läraren och eleverna träffas i allmänhet fem dagar i veckan i ett klassrum möblerat med arbetsplatser för elever och lärare, en tavla att skriva på och som regel finns undervisningsmaterial placerat längs väggarna. Ytterkläderna hänger oftast på krokar i korridorer eller kapprum. Reglerat av den garanterade undervisningstiden sker arbetet oftast utifrån ett i förväg uppgjort schema där teoretiska ämnen varvas med praktiska och där avbrott görs för raster varav matrasten vanligtvis är den längsta. I matsalen liksom i korridorer och på skolgården träffar eleverna inte bara de egna klasskamraterna utan även barn från andra klasser men också andra lärare än den egna. Dessa utgör ett kollegium vilket är inordnat i en administrativ hierarki där

² Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling*. Stockholm: Natur och Kultur, s 9.

rektor leder arbetet men där skolpolitiker ytterst är ansvariga för verksamheten som styrs av den statligt reglerade skollagen.

Det råder knappast något tvivel om att en skolklass är en del av ett större system, inte heller att strukturella ramar liksom samspelet mellan faktorer på olika nivåer bidrar till vad som är och sker i klassen. Dock utgör även skolklasser sociala system där interaktion sker mellan lärare, elever och föräldrar vars olika behov, intressen, erfarenheter, kunskaper och förmågor bidrar till hur verksamheten utformas men också till vilka sociala förhållanden som råder. Detta gör varje klass unik och därpå följer att betingelserna för undervisning och lärande skiljer sig åt klasser emellan. Verkligheten kan naturligtvis inte analyseras i all sin komplexitet men om ambitionen är att söka förstå vad det är som gör att vissa elever mer än andra blir goda läsare, och vad det är som gör att vissa klasser totalt sett presterar bättre än vad andra klasser gör, är det nödvändigt att så långt som möjligt söka belysa orsakerna till sådana olikheter. Först med hänsyn taget till dessa ter det sig görligt att lyfta fram utbildningsrelaterade faktorer som på ett generellt plan kan ligga bakom elevers läsnivå.

Syfte

Syftet med denna avhandling är att bidra med kunskaper kring förhållanden i skol- och klassrumskontext som är av betydelse för elevers läsförmåga. Uppmärksamheten riktas främst mot att studera klassrumsnivån eftersom här ges möjligheter att identifiera faktorer som skiljer olika klasser åt. I förlängningen ges därmed möjligheter vinna insikter om sådant som skolan kan göra för att befrämja en god lärmiljö.

Syftet kommer successivt att brytas ner i mer konkreta forskningsfrågor. Ett första steg är att synliggöra faktorer som kan verka främjande eller hindrande för läsförmåga. Ett andra steg är att relatera sådana faktorer till tidigare forskning och teori. Ett tredje steg är att undersöka sambanden mellan dessa faktorer och elevers och klassers läsprestation. Målet är att hitta förklaringar till skillnader i läsförmåga vilket kan åstadkommas genom att teoretiska modeller av orsaksfaktorer prövas empiriskt. På så sätt kan betydelsen av dessa faktorer fastställas.

För att utröna vad som tidigare forskning visat konstituera goda betingelser för lärande tar avhandlingen sitt avstamp i studier av framgångsrika skolor vilket är det avsnitt som följer härnäst.

Framgångsrika skolor

Skolans betydelse för elevers lärande studeras företrädesvis inom ramen för den forskning som går under namnet ”school effectiveness and improvement research”, och det är här som studien tar sitt avstamp. I Sverige talar man i sammanhanget om effektiva eller framgångsrika skolor där måttet på framgång kan utgöras av elevernas fysiska och psykiska välbefinnande, föräldrars eller det omgivande samhällets bedömning av skolan eller, vilket kanske är mest vanligt förekommande, elevernas studieresultat.

Forskning kring skolans och undervisningens betydelse för elevers lärande kan sägas vara sprungen ur den så kallade Colemanrapporten som bygger på en omfattande studie där elever och lärare från cirka 4 000 amerikanska skolor ingick (Coleman et al., 1966). Undersökningens huvudsakliga syfte var att studera jämlikhet i fråga om olika samhällsgruppers möjligheter att lyckas i det amerikanska skolsystemet. I rapporten konstaterades att variationen med avseende på elevresultat skolor emellan var liten i förhållande till den stora variation som uppmättes inom skolor. En slutsats som drogs var att kulturella, etniska och socioekonomiska aspekter kopplade till eleverna men även inflytandet från klasskamraterna var avgörande för hur väl eleverna skulle lyckas i skolan. Faktorer kopplade till skola och undervisning befanns i sammanhanget spela en ytterst blygsam roll. Dock identifierades en skolrelaterad faktor som i någon mån ansågs vara betydelsefull och i detta fall handlade det om läraren. Coleman och hans kollegor konstaterade att:

This result is an extremely important one, for it suggests that good teachers matter more for children from minority groups which have educationally deficient backgrounds. It suggests as well that for any groups whether minority or not, the effect of good teachers is greatest upon the children who suffer most educational disadvantage in their background, and that a given investment in upgrading teacher quality will have most effect on achievement in underprivileged areas. (Coleman et al., 1966, p 317)

Således var det enligt Coleman och hans medarbetare elever från mindre privilegierade hemförhållanden som i synnerhet gagnades av att undervisas av en kompetent lärare.

Att elevernas hembakgrund är av betydelse för hur väl de lyckas i skolarbetet står tämligen oemotsagt i de studier som följde i Colemanrapportens spår, men att skolan som institution skulle sakna betydelse för elevers studieresultat kom dock att ifrågasättas. Därpå följde att forskningen om att utröna effekter av skola och undervisning tog fart (för en översikt se Scheerens & Bosker, 1997).

Utifrån vad som anges i läroplaner och kursplaner skiljer sig inte skolors uppdrag åt och trots likheter med avseende på exempelvis elevsammansättning, resurstilldelning eller andra yttre förutsättningar är oftast inte en skola en annan lik vare sig med avseende på måluppfyllelse eller hur vägen dit gestaltar sig. Denna variation tar forskningen om effektiva skolor fasta på, och inledningsvis kom fokus att ligga på skolor där eleverna trots sämre förutsättningar i form av hemmiljö lyckades väl i skolan. Studier av skolor vars elever, när hänsyn tas till deras hembakgrund, presterar över förväntan, är ett sätt att närma sig problemområdet. En annan möjlighet är att fokusera skolor vars elever genomsnittligt når högre studieresultat än vad som är fallet i jämförbara skolor med avseende på upptagningsområde och elevsammansättning. Detta angreppssätt valde Rutter, Maughan, Mortimore och Ouston (1979) i en longitudinell studie av 12 högstadieskolor i Londons innerstad. Resultaten som presenterades byggde på elevenkäter, lärarintervjuer men även på deltagande observationer där vikt lades vid att studera lärmiljö och processer. Till skillnad från vad som framkom i Colemanrapporten noterade forskargruppen en stor variation mellan skolorna med avseende på elevernas skolprestation mätt med betyg men dessutom konstaterades skillnader gällande närvaro, uppförande och i vilken grad eleverna var inblandade i brottslig verksamhet efter avslutad skolgång. Variationen kvarstod även när kontroll gjordes för social bakgrund och den förklarades av den kumulativa effekten av de enskilda sociala och pedagogiska processer som identifierades vilket bland annat inbegrep rektors och lärares förhållningssätt, värderingar, attityder samt högt ställda förväntningar på såväl elevernas studieresultat som på deras uppförande. Denna skolkultur som benämndes ethos var karakteristisk för en skola som helhet och syntes ligga bakom det faktum att vissa skolor, till skillnad från andra, tycktes ha ett positivt inflytande på elevers utveckling men också skyddade dem också från svårigheter. Utifrån studien drogs slutsatsen att:

the total pattern of findings indicates the strong probability that the associations between school process and outcome reflect in part a *causal* process. In other words, to an appreciable extent children's behaviour and attitudes are shaped and influenced by their experiences at school and, in particular, by the qualities of the school as a social institution. (ibid, p 179)

Utöver detta konstaterade det brittiska forskarlaget att följderna av samma aktiviteter eller samma organisation av undervisningen kunde få skilda konsekvenser i olika skolor. Exempelvis noterades att eleverna i vissa skolor fortsatte med sitt arbete även om läraren lämnade klassen medan detta i andra skolor ofelbart ledde till oro och bråk mellan eleverna, något som kopplades samman med skolans ethos. Härifrån drogs slutsatsen att "the importance of the

separate school process measures may lie in their contribution to the ethos or climate of the school as a whole” (ibid, p 183).

Utifrån ett liknande upplägg, men med fokus på de tidigare skolåren, följdes tio år senare nästan 2 000 elever tillhörande 50 skolor i Londons innerstad (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988). Förutom fortlöpande uppgifter lämnade av lärare och elever intervjuades i denna studie även föräldrarna. Resultaten visade att skoltillhörighet utgjorde en väsentligt större del av förklaringen till skillnader i elevresultat (matematik, läsning, verbal förmåga) än vad som kunde härledas till hembakgrund. Utmärkande för effektiva skolor var en positiv stämning i personalgruppen, god kontakt mellan lärare och elever och ett gott samarbete mellan skolan och elevernas föräldrar. Dessa skolor hade också initierade skolledare, hög grad av lärarinflytande och låg personalomsättning. De effektiva skolorna var effektiva för alla elever, dock tycktes elever från mindre gynnade hemförhållanden ha mest fördel av att gå i en sådan skola.

I en australiensisk undersökning innefattande 90 skolor följdes 14 000 elever från och med förskoleklass till slutet av det fjärde skolåret (Hill & Rowe, 1996). Studien visade att cirka 17 procent av variansen vad gällde elevprestation i engelska och matematik kunde, när hänsyn tagits till elevbakgrund, förklaras av skillnader mellan skolorna. När hänsyn även togs till mellanklasskillnader sjönk emellertid mellanskolevariansen till mellan fem och åtta procent. I studien framkom även att variansen mellan klasser inom skolor var liten och en tänkbar förklaring som gavs var att lärare inom en och samma skola på olika sätt arbetar tillsammans med såväl planeringen av undervisning som att sätta upp och arbeta mot gemensamma mål. Ytterligare en tolkning av resultaten var att skoleffekter i själva verket utgörs av effekter vilka skulle kunna hänföras till skillnader mellan lärare.

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) genomförde under läsåret 1990-91 en läskunnighetsundersökning i 30-talet länder vilken skulle innefatta elever från den årskurs där de flesta nioåringar återfanns. Drygt 91 000 elever omfattades av undersökningen som för Sveriges vidkommande genomfördes vid 123 skolor och inkluderade drygt 4 000 elever. Förutom läsprovet besvarade eleverna en enkät men även elevernas klasslärare samt skolledarna besvarade frågor gällande skola och undervisning. Utifrån undersökningens data gjordes en explorativ studie i syfte att belysa vad som skiljer effektiva och mindre effektiva skolor (Postlethwaite & Ross, 1992). Utmärkande för de framgångsrika skolorna var närheten till bibliotek och till skolor för högre studier samt ytterligare strukturella faktorer i form av tillgång till

klassbibliotek, skolbibliotek samt referensbibliotek och speciella lärum för lärarna. Effektiva skolor hade enligt studien fler kvinnliga lärare, lärare med mångårig undervisningserfarenhet och lärare som följt sin klass i minst två år. Här fanns en rektor som tydligt visade på skolans mål och som engagerat förde skolutvecklingen framåt. De effektiva skolorna uppmuntrade till olika sorters läsinitiativ och hade program för en förbättrad läsundervisning. På dessa skolor förekom specialundervisning i mindre omfattning.

Utifrån IEA-undersökningens svenska data genomfördes ytterligare en studie där försök gjordes att utifrån olika skol- och undervisningsfaktorer förklara skillnader mellan klassers läsprestationer samt att belysa skillnader mellan effektiva och mindre effektiva lärare (Taube, Lundberg & Skarlind, 1995). Analyserna visade att den effektiva läraren framhöll som ett viktigt mål för läsundervisningen att utveckla elevernas kritiska tänkande. Hon/han använde ofta egenproducerat material i sin läsundervisning där tonvikt lades på läsförståelse. För att förbättra läsningen framhölls vikten av ett undersökande arbetssätt men även en strukturerad undervisning utifrån en traditionell modell betonades liksom betydelsen av att omgående korrigera barns misstag vid högläsning. Den effektiva läraren ansåg att eleverna deltog aktivt i lektionerna som hon/han också själv upplevde som tillfredsställande. Även om skillnader mellan mer eller mindre effektiva lärare påvisades visade det sig vara svårt att förklara skillnader mellan klassers läsprestationer med hjälp av faktorer relaterade till skola och undervisning. Analyserna visade att helt dominerande var skillnaderna mellan de individuella eleverna medan skillnaderna mellan klasser endast utgjorde en bråkdel av den totala variationen i elevernas prestationer. I sammanhanget påpekades dessutom att den lilla klassvariation som fanns till viss del kunde avspegla variationen av elevernas hembakgrund genom att klasser kan ha olika upptagningsområden.

Sammantaget kan sägas att betydelsen av elevers hembakgrund för studieprestation står oemotsagt i samtliga refererade studier. Således är denna omständighet något som inte kan förbises när faktorer i skol- och klassrumskontext av betydelse för elevers läsförmåga ska eftersökas. Vidare antyds att de effekter som betraktats som skoleffekter främst skulle kunna vara en effekt av skolklassstillhörighet och att den undervisande läraren i sammanhanget tycks spela en betydande roll. Här kan det röra sig om hur lektioner utformas, kvaliteter i undervisningen och hur mötet mellan lärare och elev gestaltar sig. Tänkbart är också att dessa faktorer kan vara ett utfall av den kompetens läraren besitter. Forskningen om effektiva skolor pekar även på att det klimat som råder i skola och klass liksom mötet mellan skolan och elevernas vårdnadshavare på ett eller annat sätt kan vara av betydelse för elevers lärande.

Teoretisk utgångspunkt och övergripande frågeställningar

Studiens teoretiska utgångspunkt är att elevers resultat i skolan varierar som en följd av individuella differenser och av skillnader mellan klassrum och skolor. Denna variation förklaras delvis av faktorer såsom elevernas hembakgrund och den undervisande läraren, men kanske också av rådande skol- och klassrumsklimat liksom av den samverkan som sker mellan skola och hem. Befintliga data innehåller endast i begränsad omfattning information kring undervisningens upplägg och genomförande vilket innebär att undervisningsrelaterade faktorer inte undersöks.

Härigenom formuleras studiens övergripande frågeställningar:

- I vilken utsträckning beror elevers läsprestation på rådande skol- och klassrumsklimat?
- I vilken utsträckning beror elevers läsprestation på samverkan mellan skola och hem?
- Hur och i vilken utsträckning samspelar elevernas hembakgrund och lärarkompetens med ovanstående två faktorer?

Avhandlingens disposition

“Circumstantial evidence is a very tricky thing“, answered Holmes, thoughtfully. “It may seem to point very straight to one thing, but if you shift your own point of view a little, you may find it pointing in an equally uncompromising manner to something entirely different.

Sir Arthur Conan Doyle³

För att finna svar på studiens frågeställningar sker ett stegvis förfarande vilket metaforistiskt kan beskrivas som en geologisk undersökning. Först kartläggs markbeskaffenheten genom ett antal provborringar. Därefter undersöks borrhörnorna och här såväl lokaliseras som identifieras mineraler. Slutligen utförs djupborring för att utvinna identifierade fyndigheter.

³ Doyle, A. C. (1891). *The Boscombe Valley mystery*. Classic Literature Library. Ebook library. Hämtad från <http://sherlock-holmes.classic-literature.co.uk/the-boscombe-valley-mystery/ebook-page-02.asp>

I enlighet med vad som beskrivits ovan innefattar studien tre övergripande steg. Med avseende på läsprestation grupperas i det första steget låg- respektive högpresterande klasser. Denna extremgruppsdesign har två syften. Ett av syftena är att upptäcka mönster och skillnader mellan skolklasser med avseende på strukturella faktorer såsom elevers hembakgrund, lärarkompetens, skol- och klassrumsklimat samt samverkan mellan skola och hem. Föreligger skillnader ger det en indikation om att dessa faktorer kan ligga bakom läsprestationen i skolår 3. Det andra syftet är att söka efter sådana variabler som verkar åtskiljande. Rent konkret innebär det att identifiera ett antal enkätfrågor som kan utgöra indikatorer på de begrepp eller faktorer som synliggörs i det andra steget och vidare bestäms i det tredje och avslutande analyssteget.

Det andra steget utgörs av en litteraturgenomgång där tidigare forskning och teori inom valda problemområden studeras. Detta leder fram till avgränsningar liksom mer precisa frågeställningar. Med hjälp av teorier och/eller tidigare forskning identifieras här ett antal begrepp eller faktorer vars relation till läsprestation undersöks i nästkommande steg.

I det tredje analyssteget utvecklas och prövas genom multivariata analystekniker olika modeller. I dessa modeller ingår variabler från det inledande steget vilka här utgör indikatorer på de begrepp som undersöks. Genom modellerna kan komplexa samband mellan olika fenomen synliggöras och renodlas och härigenom också göras mer förståeliga.

Arbetsgången för att söka besvara studiens frågeställningar kan således liknas vid det arbete detektiven utför då hon eller han i strävan efter att lösa ett mysterium analyserar ledtrådar och ställer upp hypoteser som sedan metodiskt testats. Detta innebär att nya frågor och hypoteser formuleras och prövas i den forskningsprocess som utgör en pendling mellan tidigare forskning/teori och empiri. Det empiriska materialet utgörs här av data från läsundersökningen Progress in International Reading Literacy (PIRLS).

På denna studiedesign följer att det gängse rapportupplägget med separata avsnitt där resultatredovisningen föregås av framskrivning av teorier, tidigare forskning och metod inte kommer att följas. I stället görs inledningsvis en genomlysning av datamaterialet och därefter sker en genomgång av tidigare forskning men också teorier med vars hjälp begrepp i anslutning till studiens frågeställningar synliggörs. Slutligen prövas uppställda hypoteser som också modifieras under arbetets gång. Detta innebär att avhandlingen i en pendling mellan teori och/eller tidigare forskning och empiri systematiskt växer fram.

Analysmetoder som används beskrivs i sitt sammanhang och med detta upplägg finns den pedagogiska ambitionen att innehållet ska kommunicera så att även en i kvantitativa analyser icke bevandrad läsare med behållning kan ta del av det.

Utöver detta inledande avsnitt består avhandlingen av ytterligare fem delar. Kapitlet *Data*, som är det avsnitt som följer härnäst, innehåller en redogörelse för de PIRLS-data som ligger till grund för studien. Avhandlingens tredje kapitel, *Steg 1 – sondering av befintligt datamaterial*, utgörs av den genomlysning av datamaterialet som beskrivs ovan där grupper av låg- respektive högpresterande klasser jämförs främst med fokus på elevernas hembakgrund, lärarkompetens, skol- och klassrumsklimat samt samverkan mellan skola och hem. I det fjärde kapitlet, *Steg 2 – tidigare forskning och teori*, sker som namnet anger en genomgång av tidigare studier och teori kring valda områden. Avhandlingens femte kapitel har rubriken *Steg 3 – djupborring*. Kapitlet inleds med en metodbeskrivning av den strukturella ekvationsmodelleringstekniken (SEM) som används för att besvara avhandlingens empiriska frågeställningar. Därefter följer de avsnitt som kan betraktas utgöra avhandlingens resultatdelar. I avhandlingens sjätte och avslutande kapitel *Summering, diskussion och framåtblickande* knyts avhandlingen samman. Utöver ett resonemang kring rimligheten i de slutsatser som dras utifrån studiens resultat, förs en diskussion kring de forskningsmetodiska tillvägagångssätt som tillämpats samt behovet av fortsatt forskning.

DATA

I detta avsnitt görs inledningsvis en presentation av det teoretiska ramverk som låg bakom PIRLS 2001. Här redogörs även för de undersökningsinstrument som ingick i studien och för det urval som studien bygger på samt undersökningens genomförande. Avsnittet avslutas med en summering och en framåtblick.

PIRLS 2001 – teoretiskt ramverk och undersökningsdesign

Analyserna i avhandlingen utgår från de data som insamlades inom ramen för den internationella läsundersökningen Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) som under ledning av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) genomfördes under våren 2001. Studien utformades efter ett omfattande såväl nationellt som internationellt samarbete och genomfördes i 35 länder. Som namnet antyder är syftet med PIRLS att följa utvecklingen av elevers läsförmåga över tid, men också att systematiskt utvärdera skolsystem och studera förändringar både inom och mellan länder för att på så sätt ta tillvara och utveckla den kunskap om läsning som finns på olika håll i världen (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001; Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005).

De internationella resultaten offentliggjordes år 2003 (Mullis, Martin, Gonzales & Kennedy, 2003). För Sveriges vidkommande fanns samma år en webbrapport länkad till Myndigheten för skolutveckling vilken även finns som pappersutgåva (Rosén et al., 2005). I Sverige deltog elever från både skolår 3 och skolår 4 men i föreliggande studie fokuseras endast skolår 3. Valet av denna årskurs gjordes på grundval av att flertalet av lärarna i detta urval förmodades ha undervisat samma elevgrupp under en längre tid och att elevernas läsförmåga därigenom i högre grad antogs kunna bero på läraren. Fortsättningsvis är det också endast skolår 3-urvalet som beskrivs. Nedan följer en redogörelse för de teoretiska utgångspunkterna för PIRLS. Här beskrivs också studiens undersökningsinstrument samt valda delar av hur studien genomfördes. För en mer detaljerad beskrivning hänvisas till den svenska rapporten (Rosén et al., 2005).

Teoretisk utgångspunkt

PIRLS-studien bygger på enkätfrågor men också på läsprov vars avsikt är att indikera läsförmåga och därmed spegla olika aspekter av det som går under beteckningen Reading Literacy vilket definierades som:

the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment. (Campbell et al., 2001, p 3)

Vid utvecklingen av proven utgick man således från att läskompetens är förmågan att förstå och använda sådana former av skriftspråket som krävs i samhället och/eller som är av värde för individen, och följaktligen betonas en funktionell läskunnighet. I mötet mellan läsare och text ses här läsning som en aktiv och konstruktiv process där läsaren anpassar sina lässtrategier utifrån syftet med läsningen. Läskompetens kan utifrån detta resonemang förstås som ”en mångfald av färdigheter i ständig interaktion mellan individens erfarenheter och kunskaper å ena sidan, texten och sammanhanget å andra sidan” (Rosén et al., 2005, s 20). I sammanhanget antogs läsförmåga inbegripa fyra läsförståelseprocesser nämligen att kunna tillgodogöra sig information, dra slutsatser, tolka och integrera idéer och förklaringar samt att analysera och värdera innehåll och språklig form. Varje provuppgift i läsprovet var utformad med en av dessa fyra läsförståelseprocesser i fokus.

En invändning kan naturligtvis finnas mot att internationella läsundersökningar av denna typ inte mäter det som fokuseras i den svenska skolan. Att de således utifrån svenska förhållanden och den undervisning som här bedrivs skulle sakna relevans för mätning av de svenska elevernas läsförmåga. En undersökning gällande hur väl ramverket för PIRLS stämmer med den svenska läroplanen och kursplanen i svenska har emellertid på initiativ av Skolverket genomfört vid Uppsala universitet (Skolverket, 2006). Slutsatser som drogs var att det finns en stor samstämmighet, såväl definitions- som innehållsmässigt, mellan PIRLS-undersökningen och kursplanerna. Vidare anfördes att det också är samma typ av problematik som fokuseras nämligen hur eleverna på bästa sätt ska rustas inför ett liv som aktiva samhällsmedborgare. Överensstämmelse kunde dessutom konstateras avseende hur elevernas skall förberedas för vuxenlivet nämligen ”genom att låta eleverna möta olika slags texter och genom att låta eleverna använda tolkning och reflektion som främsta instrument i läsförståelseprocessen” (ibid, s 45). Avslutningsvis konstateras att det inte finns några påtagliga skillnader i synsätt mellan ramverket för PIRLS och de svenska kursplanerna.

För det första tycks det råda en ganska hög grad av internationell konsensus – Sverige inbegripet – om vad en god läsförståelse innebär. Det är viktig kunskap som implicerar att internationella studier i läsförståelse kan sägas ha hög relevans i så motto att såväl deras ramverk som dess konkretisering i form av uppgifter väl speglar de svenska kursplanerna. (ibid, s 47)

Ambitionen i PIRLS 2001 var således, förutom att göra en kartläggning av läsförmåga, att samla in sådan information om skola, undervisning, hemförhållanden och personliga preferenser som kan bidra till att förstå och förklara de mönster som uppträder i elevprestationer. Detta var också utgångspunkten när studiens undersökningsinstrument utformades.

Instrumentdesign

Utformandet av såväl läsprov som enkätinstrument genomfördes under en utvecklingsperiod om två år, från 1999 till 2001, och byggde på ett omfattande nationellt och internationellt samarbete (Martin, Mullis & Kennedy, 2003). Under perioden genomfördes en stor förundersökning i ett trettiotal länder, däribland Sverige, där instrumenten prövades för att sedan vidareutvecklas. I nedanstående avsnitt sker en redovisning av PIRLS-studiens läsprov och enkäter.

Läsproven

En utgångspunkt vid utformandet av läsproven i PIRLS var att ta fasta på skälet till varför barn i 9-10-årsåldern läser (Martin et al., 2003). Här antogs att barn i denna åldersgrupp läser för nöjes skull men också för att lära. Specifikt kom proven därför att innefatta skönlitterära respektive informationsorienterade texter med tillhörande frågebatteri. Utvecklingen av läsprovet skedde i internationellt samråd där ett från början stort antal textförslag från olika länder granskades. I ett stegvis förfarande gjordes det urval som slutligen bjöds eleverna. Här betonades vikten av att använda autentiska texter typiska för åldersgruppen liksom att texterna skulle kunna väcka engagemang hos de unga läsarna. Ytterligare krav som ställdes var att läsprovsfrågor skulle kunna utvecklas i enlighet med ovan nämnda läsförståelseprocesser samt att texterna skulle kunna översättas till flera olika språk utan förlust vad gäller innehåll och potentiellt läsengagemang.

Texterna blev slutligen indelade i åtta läsblock och utifrån en så kallad matrissamplingsdesign roterades fyra skönlitterära textblock och fyra block med informationstexter över tio provhäften med två texter i vardera häfte. Varje elev tilldelades slumpmässigt ett av häftena där 60 procent av uppgifterna i läsprovet bestod av frågor med öppna svar vilka bedömdes utifrån internationellt fastställda mallar.

Läsmått

För att beräkna ”som om” samtliga elever genomfört samtliga texter användes en så kallad IRT-teknik (Item Response Theory) som är ”en samlingsbeteckning

för en stor klass av modeller, i vilken sannolikheten för ett korrekt svar på en uppgift bestäms som en funktion dels av individens förmåga, dels av olika uppgiftsegenskaper, som uppgiftens svårighetsgrad och diskriminationsförmåga” (Gustafsson, 2006a, s 22). En av fördelarna med denna teknik är att den gör det möjligt att på samma skala uttrycka resultat för elever som besvarat olika uppgifter. Elevernas läsprestationer beräknades såväl vad gällde resultatet på den litteraturorienterande läsningen som resultatet på den informationsorienterande läsningen. Dessutom beräknades för varje elev en total läspoäng och det är dessa poäng som ligger till grund för analyserna i föreliggande studie. När det fortsättningsvis i avhandlingen skrivs läsprestation eller läsresultat är det dessa poäng, vilka betraktas som ett mått på läsförmåga, som avses. Detta innebär att begreppen läsförmåga, läsprestation och läsresultat används synonymt. För en mer detaljerad beskrivning av läsmåtten hänvisas till PIRLS 2001 teknisk rapport (Martin et al., 2003).

Enkäterna

I likhet med läsproven föregicks utformandet av de enkätfrågor som ställdes till elever, föräldrar, skolledare och lärare av ett omfattande utprovningsarbete som även innefattade den förstudie som skedde parallellt med utprovningen av läsproven (Martin et al., 2003). Ett antagande som låg till grund för frågorna var att barn möter text både i hemmet och i skolan och att erövrandet av läskompetens således sker såväl formellt i skolan som informellt via läsning, läsattityder och läsvanor i hemmet. Här antogs också att kopplingen mellan hem och skola är av betydelse för barns lärande. Förutom influenser från hemmet och skolan antogs dessutom att resurser, organisation av utbildningssystemet och pedagogiskt beslutsfattande inverkar på barns läsutveckling. Avsikten med enkätfrågorna var således att bidra med information inte bara om elevernas läsvanor och attityder till läsning utan också olika kontextuella faktorer. Framtagandet av enkätfrågorna föregicks av en genomgång av tidigare använda undersökningsinstrument men dessutom genomfördes intervjuer kring faktorer som i tidigare studier visat sig vara av betydelse för elevers läsförmåga och som därigenom visat sig kunna generera en uppsättning variabler användbara för vidare forskning.

Ambitionen i PIRLS 2001 var således, förutom att göra en kartläggning av läsförmåga, att samla in sådan information om skola, undervisning, hemförhållanden och personliga preferenser som kan bidra till att förstå och förklara de mönster som uppträder i elevprestationer. I tabell 1 återfinns en schematisk beskrivning av de instrument som slutligen ingick i studien. En mer detaljerad beskrivning av undersökningsinstrumenten återfinns i Bilaga 1.

Tabell 1. Undersökningsinstrument PIRLS 2001

INSTRUMENT (Respondent)	INNEHÅLL
LÄSFÖRSTÅELSEPROV (Elever)	Matrissamplingsdesign. Åtta textavsnitt fördelade på 10 provhäften där varje häfte innehöll två texter. Varje elev arbetade med ett häfte under 2 x 40 minuter
ELEVENKÄT (Elever)	Frågor kring: Skol- och undervisningserfarenhet, läxor, lässjälvbild, läsattityd, läsvanor på fritiden, läsresurser i hemmet, familjekarakteristika
FÖRÄLDRAENKÄT (Föräldrar)	Frågor kring: Läsförberedande aktiviteter i hemmet, barnomsorg, barnets läsförmåga vid skolstart, föräldrars läsattityd och läsvanor, läsresurser i hemmet, samverkan med skolan, föräldrars yrke, utbildning och inkomst
LÄRARENKÄT (Lärare)	Frågor kring: Klasskarakteristika, läsundervisning, läsmaterial, resurser, samverkan med föräldrar, utbildningsbakgrund, undervisningserfarenhet, läsvanor, kompetensutveckling
SKOLENKÄT (Skolledare)	Frågor kring: Skolkarakteristika, demografi, resurser, policy gällande läsning och läsundervisning, samverkan med föräldrar, skolklimat, skolledarfunktion

Samtliga elever som genomförde läsprovet ombads besvara elevenkäten. Av tabellen framgår att denna enkät fångade upp uppgifter om eleven själv, skolan, hemmet och fritiden. Föräldrarna till de elever som deltog i undersökningen besvarade en enkät om läsvanor i hemmet och familjekarakteristika. De lärare som undervisade eleverna i svenska/läsning besvarade lärarenkäten som i huvudsak avsåg att belysa klassrumsmiljön för läsning. Frågor om skolkarakteristika besvarades av skolledarna och tilläggas kan att de uppmanades att ta hjälp av medarbetare för att bland annat besvara de frågor som specifikt rörde läsning och läsundervisning.

Urvalsdesign

Stickprovet för PIRLS 2001 var riksrepresentativt vilket är en förutsättning för att kunna generalisera till hela populationen. I urvalsförfarandet, vilket detaljerat beskrivs i den svenska rapporten (Rosén et al., 2005), stod en skolas sannolikhet att delta i proportion till antalet elever på skolan. Samtliga elever i den aktuella målgruppen på de skolor som valts ut ingick i studien vilket således innebar att mer än en klass per skola kunde ingå i studien. I urvalet gjordes en översampling av fristående skolor men statistiska vikter korrigerar för denna obalans. Med hjälp av vikter justeras också stora delar av bortfallet som uppgick till cirka sju procent vilket låg inom ramen för de internationella riktlinjerna där 90 procent var det angivna värdet för ett fullgott deltagande. I tabell 2 visas det valida urvalet för PIRLS 2001 skolår 3.

Tabell 2. Antal skolor, klasser och elever i PIRLS 2001 skolår 3

Urval	Kommunala skolor	Fristående skolor	Totalt
Skolor	118	26	144
Klasser	318	33	351
Elever	4 793	478	5 271
Antal flickor			2 631
Antal pojkar			2 640

Totalt innefattar urvalet som studien bygger på cirka 5 300 elever fördelade på 351 klasser belägna på 144 skolor vilket således innebär att det på vissa skolor fanns fler än en klass som deltog i undersökningen.

Genomförande

Läsprovet genomfördes vid ett provtillfälle vilket sträckte sig över 80 minuter fördelade på två 40-minuterspass med en paus mitt i. Samma dag som provet gjordes rekommenderades att eleverna även skulle fylla i en enkät som bland annat fångade upp läsvanor, attityder till och motivation för läsning samt sammanhang där läsningen skedde. För att säkerställa studiens tillförlitlighet utbildades berörd personal på de aktuella skolorna och en så kallad bjudningsmanual fanns att tillgå där noggranna anvisningar klargjorde hur läsprovet skulle genomföras. Vikt lades också vid att informera föräldrarna om undersökningen samt säkerställa sekretess. Parallellt med datainsamlingen genomfördes på tio procent av skolorna kvalitetskontroller där nationella kvalitetsobservatörer iakttog provbjudningen och noterade om reglerna för instruktionerna till eleverna och tidsangivelserna efterföljdes. Det genomgående intrycket från dessa observationer var att undersökningarna ute på skolorna genomfördes korrekt (Rosén et al., 2005).

Summering och framåtblickande

Vid sidan av läsprovsresultaten bygger avhandlingen till största delen på enkätsvar från lärare, skolläda, elever och föräldrar vilket bland annat innefattar uppgifter om skol-, klassrums- och lärarkaraktistika, studieklimat, faktorer kopplade till undervisning, elevernas hembakgrund samt de olika aktörernas inställning till skola och läsning. I någon mån har även uppgifter från skolregister nyttjats vilket främst handlar om skolkaraktistika såsom huvudman och stadiesammansättning.

Syftet med denna studie är att bidra med kunskaper kring förhållanden i skol- och klassrumskontext som är av betydelse för elevers läsförmåga. PIRLS-data erbjuder möjligheter att genomföra flernivåanalyser och därigenom kan variationen mellan klasser i fråga om läsprestation renodlas. Detta i kombination med att data innehåller uppgifter om lärarbakgrund men även uppgifter om såväl undervisningsklimat som hem- och skolsamverkan öppnar för möjligheter att kasta ljus över i vad mån dessa faktorer samvarierar med läsprestationerna. Som tidigare nämnts står det tämligen oemotsagt att elevernas hembakgrund är av betydelse för hur väl de ska lyckas i skolarbetet. Tillgången på data gällande just familjerelaterade faktorer öppnar även för möjligheten att ta hänsyn till skillnaden i läsprestation som uppkommer som en följd av elevernas sociala bakgrund vilket också ger ett förbättrat underlag för att kunna dra slutsatser av kausal art. Således innebär det faktum att elever är inordnade i klasser en möjlighet att urskilja i vad mån variationer i läsprestation kan hänföras till faktorer kopplade till eleverna inom en och samma klass (individnivå, inomklassnivå) såväl som till klassen där eleverna går (klassnivå, mellanklassnivå). För att synliggöra variationen mellan olika klasser och de olika förhållanden som där råder och koppla samman detta med läsprestation är det för övrigt också nödvändigt att göra analyser på klassnivå. Metoden med vilket detta görs beskrivs närmare i avsnittet *Metod* (sidan 116).

Tilläggs kan att datamaterialet som i datafilen är sorterat på individnivå även möjliggör analyser på tre nivåer eftersom eleverna är inordnade i klasser som i sin tur också är belägna på skolor. Även om det i princip finns möjlighet att utföra trenivåanalyser ter sig detta inte meningsfullt i detta sammanhang. Främsta skälet ligger i begränsning i data såtillvida att många skolor i underlaget inte har mer än en eller endast ett fåtal klasser med elever i den aktuella målgruppen. Detta medför svårigheter att särskilja klassnivå från skolnivå men också att skolnivåinformationen blir alltför otillräcklig på grund av för få klasser. Dessutom är den information som samlats in på skolnivå begränsad såväl i omfång som i precision.

STEG 1 – SONDERING AV BEFINTLIGT DATAMATERIAL

Och mönster är det som går att spåra, inte variation.

Bodil Mårtensson⁴

Det första av studiens steg bygger på en explorativ extremgruppsanalys av grupper av låg- respektive högpresterande klasser. I avsnittet ges en beskrivning av grupperna och här rapporteras i vad mån de skiljer sig åt med avseende på enkätsvar lämnade av elever, föräldrar, lärare och skolledare.

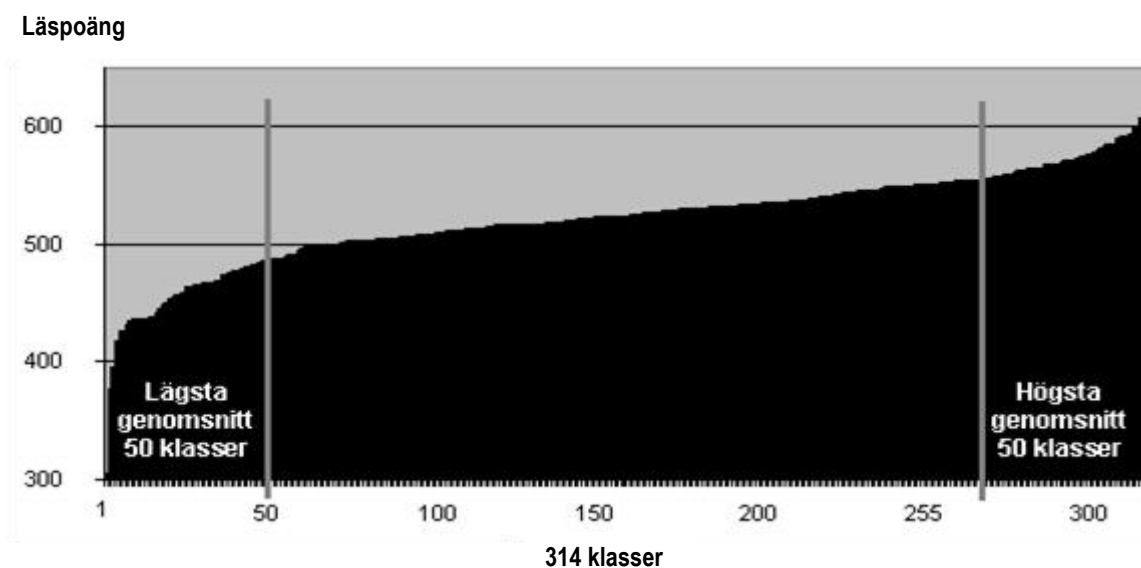
För att skapa en känsla för datamaterialet och dess möjligheter samt för att mer precist identifiera variabler och urskilja mönster som kan vara av betydelse för läsprestation nyttjas, utifrån antagandet att lärande sker i sociala sammanhang, grupper av klasser som studieobjekt. Denna design har för övrigt också använts vid en explorativ analys av norska PIRLS-data (Solheim & Tønnessen, 2003). När det i styrdokumentet skrivs om elevgruppering används ordet klass och undervisningsgrupp parallellt vilket signalerar möjligheten att gruppera elever på olika sätt. Ett rimligt antagande är dock att klassen, i alla fall när det som i föreliggande studie gäller de lägre skolåren, är det vanligaste sättet att organisera elever. Definitionen av klass blir således att det rör sig om det antal elever som under en längre tid är inskrivna i en och samma undervisningsgrupp (Gustafsson & Myrberg, 2002). En brist är dock att varken definitionen eller datamaterialet anger i vilken omfattning undervisningen skett inom ramen för just denna gruppering.

Tillvägagångssätt – Grupperna Lägsta och Högsta genomsnitt

Med utgångspunkt i PIRLS-materialets 351 klasser och på grundval av klassernas genomsnittliga läsprovsresultat valdes 100 klasser för att ingå i den inledande extremgruppsstudien. 50 av dessa var de klasser som uppvisat de lägsta genomsnittliga klassmedelvärdena medan resterande 50 klasser var de som totalt sett hade de genomsnittligt högsta resultaten. När dessa klasser valts ut, visade

⁴ Mårtensson, B. (2008). *Brottskod 09*. Göteborg: Tre Böcker Förlag AB, s 265.

det sig att 14 av dem (9 klasser i gruppen med lägsta läsprovsmedelvärden och 5 i gruppen med högsta läsprovsmedelvärden) hade två eller fler undervisande lärare vilka också uppgav ett delat klassansvar. Eftersom det inte gick att utläsa vilken av dessa lärare som hade huvudansvaret för läsning gjordes ett nytt klassurval där samtliga klasser med enkätsvar från fler än en lärare sorterades bort. En sammansmältning av enkätsvaren från lärare med delat klassansvar hade naturligtvis kunnat ske men detta föreföll inte lämpligt med tanke på faktorer som exempelvis lärarnas utbildningsbakgrund och erfarenhet. Det korrekta urvalet blev, när klasser med fler än en lärare uteslutits, 314 stycken. Därefter selekterades ånyo 50 plus 50 klasser vilket åskådliggörs i figur 1.



Figur 1. Extremgrupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt

Ytterlighetsgrupperna i figuren utgör de så kallade extremgrupperna vilka fortsättningsvis betecknas Lägsta genomsnitt (Lg) och Högsta genomsnitt (Hg).

Antalet elever i Lägsta respektive Högsta genomsnitt samt hur läsprovresultaten gestaltade sig för de båda grupperna presenteras mer detaljerat i tabell 3.

Tabell 3. Läsprovresultat på klassnivå

Läsprovresultat	Lägsta genomsnitt 50 klasser	Högsta genomsnitt 50 klasser
Medelvärde	453.6	572.7
Maximum	487	608
Minimum	304	555
Standardavvikelse	32.1	13.5
Antal elever	687	741
Andel flickor	48.0 %	49.5 %

Not: $p < 0.05$

Av tabellen framgår att det föreligger stora skillnader i läsprestation grupperna emellan men också att spridningen inom grupperna är störst i Lägsta genomsnitt. Noterbart är också den stora skillnaden om 300 poäng mellan den lägst presterande klassen (Lg) och den högst presterande klassen (Hg). I Lägsta genomsnitt utgör pojkar med läsprovresultat en något större andel. Generellt sett läser flickor som grupp bättre än vad pojkar gör (Elley, 1992; Wagemaker, 1996). Detta faktum torde emellertid inte förklara den stora skillnaden i läsprovresultat grupperna emellan.

I detta inledande steg gjordes jämförelser grupperna emellan vilket huvudsakligen skedde med hjälp av korstabulering som utfördes i statistikprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 14.0 (SPSS Inc, 2005).

Då syftet med detta inledande steg är att identifiera variabler som kan utgöra indikatorer på faktorer i det avslutande analyssteget är det av värde att studera storleken på skillnaderna mellan hur grupperna svarat. Större skillnader skulle då kunna ge en indikation om relevansen att nyttja just denna variabel i det avslutande analyssteget då olika faktors betydelse för läsprestation ska fastställas. I kommande avsnitt anges därför, vid sidan av procentsatser för de olika gruppernas svarsfördelning, även ett differensmått. Ytterligare vägledning ges av utfallet av den signifikansprövning som i huvudsak genomförts med hjälp av Chi²-test. När inget annat anges är rapporterade skillnader grupperna emellan statistiskt signifikanta ($p < .05$).

I avsikt att underlätta för en läsare att känna igen de enkätfrågor/indikatorer som återfinns i det tredje och avslutande analyssteget är dess variabelnamn i kommande avsnitt satta inom klamrar.

Några saker ska poängteras innan resultatet av jämförelserna mellan grupperna rapporteras. Inom varje klass och således också inom varje grupp finns såväl svaga som goda läsare. Analyserna gäller inte enskilda elever. Således kan inte några som helst slutsatser dras om vad som är utmärkande för en elev som exempelvis kommit långt i sin läsutveckling. På liknande sätt handlar det inte heller om enskilda klasser. Det är skillnader mellan grupper av låg- respektive högpresterande klasser som undersöks, ingenting annat.

Beskrivning av skolor och klasser

Avsnittet inleds med en beskrivning av faktorer som kännetecknar skolorna där klasserna i Lägsta respektive Högsta genomsnitt återfinns. Därefter ges en bild av faktorer som karakteriserar klasserna i respektive grupp.

Medan skolledarna på de utvalda skolorna ombads lämna uppgifter gällande strukturella faktorer i och kring skolan så anmodades lärarna svara på frågor beträffande dem själva och klassen de undervisade i. Uppgifter om hembakgrund, barnomsorg och förberedande läsaktiviteter i hemmet gavs av föräldrarna. Även eleverna tillfrågades om hembakgrund men också om deras attityd till läsning. I huvudsak ligger enkätfrågorna, vilka återfinns i Bilaga 2, som grund för denna del av redovisningen som förutom att beskriva elever och lärare också ger en bild över kontextuella faktorer i skola och klass.

Klasserna som ingår i Lägsta genomsnitt fanns på 35 skolor medan klasserna i Högsta genomsnitt var belägna på 36 skolor vilket innebär att det på en och samma skola kunde finnas mer än en klass som ingick i studien. På sex av skolorna fanns klasser från såväl Lägsta som Högsta genomsnitt. I den kommande redovisningen nämns exempelvis ”andelen skolor som” vilket inte ska förstås som en andel beräknad på studiens 35 alternativt 36 skolor utan ska ses som att varje klass representeras av en unik skola. Noteras bör även att rektors svar, om inget annat anges, gäller för den aktuella skolan i stort och således inte specifikt för den klass och de elever som ingår i studien.

I vissa klasser fanns fler elever i det tredje skolåret än de som deltog i läsprovsundersökningen. Här rörde det sig om elever som inte tillhörde den definierade målgruppen vilket handlade om individintegrerade särskoleelever samt elever med det som vid mättillfället benämndes som särskilda handikapp. Hit räknades handikapp, ”fysiska, mentala/psykiska eller språkliga som är av sådan allvarlig art att de inte bör omfattas av prövningen av läskompetens” (Rosén et al., 2005, s 318). Språkligt handikapp kunde exempelvis innefatta avsaknad av elementära kunskaper i testlandets språk. I Lägsta genomsnitt

uteslöts en något större andel elever på grund av språkligt handikapp medan bortfall som berodde på föräldravägran eller att eleverna varit frånvarande var ungefär detsamma för båda grupperna.

För att kunna sätta in grupperna Lägsta respektive Högsta genomsnitt i ett större sammanhang redogörs i de två följande avsnitten för *skolkarakteristika* och *klasskarakteristika* vilket kan sägas utgöra det utbildningslandskap som gruppernas klasser befann sig i. Därefter följer avsnitt där variabler för det kommande analyssteget är tänkta att identifieras vilka rubricerats *elevkarakteristika* och *lärarkarakteristika*.

Skolkarakteristika

Klasserna i Högsta genomsnitt fanns i något större utsträckning i stad med ett större invånarantal men skillnaderna är inte signifikanta. Samtliga skolor hade, inom 30 minuters resväg med bil, tillgång till bibliotek men en större andel av klasserna i Högsta genomsnitt hade inom samma avstånd tillgång till påbyggnadsutbildning samt kulturellt utbud i form av museum och teater.

Huvudmannaskap, skolstorlek och typ av skola

Nio av klasserna i Högsta genomsnitt var belägna på en fristående skola vilket kan jämföras med två stycken i Lägsta genomsnitt. I tabell 4 jämförs elevantalet för skolorna i de båda grupperna.

Tabell 4. Skolstorlek

Skolstorlek		Lg	Hg
	Medelvärde	343.9	342.8
	Maximum	606	1002
	Minimum	67	50
	Standardavvikelse	140.3	242.8
Andel skolor med	fler än 600 elever	8.2	19.7
	401-600 elever	16.3	16.7
	201-400 elever	61.2	22.9
	200 elever eller färre	14.3	43.8

Som framgår av tabellen är den genomsnittliga skolstorleken nästan identisk för de båda grupperna. Med avseende på elevantal var dock såväl mycket stora som mindre skolor mer vanligt förekommande i Högsta genomsnitt. Några tänkbara förklaringar till detta kan finnas. En något större andel av klasserna i Högsta

genomsnitt var belägna i större städer och riktigt stora skolor torde vara mer vanligt förekommande just i storstadsregion.

En tänkbar förklaring till att Högsta genomsnitt hade skolor med ett mindre elevantal är det större antalet friskolor i denna grupp. Endast en av dessa, vilken ingick i Högsta genomsnitt, hade ett elevantal som översteg 200. En kartläggning över skolhuvudmän läsåret 2002/03 visar också att fristående skolor som regel har förhållandevis få elever (Skolverket, 2003c). Här framkom att nästan två tredjedelar av dessa skolor hade färre än 100 elever medan en knapp tredjedel av de kommunala skolorna hade ett elevantal som understeg detta antal.

Dock skiljer sig grupperna åt beträffande vilka skolår som fanns på de aktuella skolorna (tabell 5).

Tabell 5. Skoltyp med avseende på stadier

Skoltyp	%	Lg	Hg	Differens (Hg-Lg)
Förskoleklass - år 3		0.0	26.0	26.0
Förskoleklass - år 6		84.0	54.0	-30.0
Förskoleklass - år 9		16.0	20.0	4.0

Not: p <0.05

Den största andelen av klasserna i båda grupperna fanns på F-6 skolor. Dock var cirka en fjärdedel av klasserna i Högsta genomsnitt belägna på renodlade F-3 skolor vilket inte var fallet för någon av klasserna i Lägsta genomsnitt.

Skolans elever och klasserna på skolan

Skolledarna ombads uppskatta hur stor andel av eleverna som började på skolan vid läsårets början och som fanns kvar vid årets slut. Hur svaren gestaltades visas i tabell 6.

Tabell 6. Andel elever som var kvar på skolan ett helt läsår

	%	Lg	Hg	Differens (Hg-Lg)
95 -100 %		86.0	98.0	12.0
90 - 94 %		4.0	2.0	-2.0
80 - 89 %		10.0	0.0	-10.0

Not: p <0.05

Som framgår av tabellen fanns en större andel av eleverna i Högsta genomsnitt kvar på skolan under ett helt läsår.

Skolledare ombads också uppskatta hur stor andel av eleverna i årskurserna 1 till och med 4 som inte hade svenska som förstaspråk samt andelen elever som de uppfattade hade problem med läsinläringen. Dessutom ställdes en fråga om hur stor andel av skolans elever som kom från ekonomiskt svaga hem. Hur svaren fördelade sig visas i tabell 7.

Tabell 7. Skolans elevsammansättning med avseende på språklig bakgrund, läsinlärningsproblem och ekonomisk status

Hur stor andel...	elever i skolår 1- 4 som inte har svenska som förstaspråk			elever i skolår 1- 4 som har problem med läsinläringen			elever på skolan som kommer från ekonomiskt svaga hem		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Mer än 50 %	24.0	0.0	-24.0	0.0	0.0	0.0	22.0	2.2	-19.8
26 - 50 %	14.0	0.0	-14.0	23.4	0.0	-23.4	28.0	6.7	-21.3
11 - 25 %	20.0	6.1	-13.9	48.9	26.1	-22.8	34.0	26.7	-7.3
0 - 10 %	42.0	93.9	51.9	27.7	73.9	46.2	16.0	64.4	48.4

Not: p <0.05

Av tabellen framgår att andelen elever i de första skolåren som hade annat förstaspråk än svenska var större i Lägsta genomsnitt. I denna grupp bedömdes också en större andel av eleverna ha problem med att lära sig läsa. Ytterligare något som framkommer är att eleverna på skolorna i Lägsta genomsnitt i högre grad bedömdes komma från ekonomiskt svaga hem.

Resurser

Tillgången till skolbibliotek och antalet böcker i biblioteket har använts som indikator på i vilken grad skolor uppmuntrar eleverna att läsa (Elley, 1992). Flertalet skolor i båda grupperna, dock med en övervikt för Högsta genomsnitt, hade egna skolbibliotek (Lg: 76% / Hg: 85.7%). Skillnaden är dock inte statistiskt signifikant. Hur välutrustade skolbiblioteken var vad gäller böcker framgår av tabell 8.

Tabell 8. Antal boktitlar i skolornas bibliotek

Antal boktitlar i biblioteket	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Fler än 5 000		26.6	13.5	-13.1
2 001 - 5 000		46.7	37.8	-8.9
5 001 - 2 000		3.3	29.7	26.4
Färre än 500		23.4	18.9	-4.5

Not: $p < 0.05$

Tabellen visar att en större andel av skolorna i Lägsta genomsnitt hade bibliotek med många boktitlar vilket kan tyda på att man på skolorna i denna grupp satsat på bokinköp. Det kan även hänga samman med att fler klasser i denna grupp befann sig på LMH-skolor vilket innebär att åldersspridningen var större på dessa skolor. I sin tur torde detta faktum medför större behov av såväl böcker med olika svårighetsgrad som fler genrer.

Tillgången på datorer för eleverna i skolår 3 varierade mellan skolorna. Samtliga klasser i Lägsta genomsnitt hade tillgång till dator vilket inte var fallet för 8.2 procent av klasserna i Högsta genomsnitt. Hur många elever som fick samsas om befintliga datorer i de båda grupperna framgår av tabell 9.

Tabell 9. Datortillgänglighet

Datortillgänglighet för eleverna i skolår 3	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Färre än 5 elever/dator		26.5	17.4	-9.1
5 -10 elever/dator		57.1	41.3	-15.8
11 - 20 elever/dator		10.2	26.1	15.9
Fler än 20 elever per dator		6.1	15.2	9.1

Not: $p < 0.05$

Eleverna i Lägsta genomsnitt hade i högre grad tillgång till datorer vilket innebär att antalet elever som fick samsas om en dator var lägre i denna grupp än i Högsta genomsnitt.

Skolledarna ombads bedöma i vilken grad undervisningen påverkades negativt av brist på undervisningspersonal respektive lärare med utbildning i att undervisa i läsning. Hur detta förhöll sig för de båda grupperna visas i tabell 10.

Tabell 10. Tillgång av skolpersonal

Undervisningen påverkas negativt av bristen på...	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
undervisningspersonal ¹	Mycket	6.0	17.4	11.4
	Lite eller till viss del	56.0	34.8	-21.2
	Inte alls	38.0	47.8	9.8
lärare med utbildning i att undervisa i läsning ²	Mycket	6.0	14.9	8.9
	Lite eller till viss del	50.0	25.5	-24.5
	Inte alls	44.0	59.6	15.6

Not: ¹=p <0.5 , ²=p <0.05

En större andel av skollära i Högsta genomsnitt bedömde att undervisningen påverkades mycket negativt av bristen på såväl undervisningspersonal som lärare med kompetens att undervisa i läsning. Å andra sidan var det en större andel i denna grupp som också uppgav att undervisningen inte alls påverkades negativt av personalbrist. Totalt sett indikeras att tillgången på personal är mindre tillfredsställande i gruppen Lägsta genomsnitt.

Klasskaraktistika

Klasstorlekens betydelse för undervisningsresultat har undersökts i ett stort antal studier och man har i flera studier kunnat konstatera ett positivt samband mellan mindre klasser och studieprestation (för översikt se t ex Gustafsson & Myrberg, 2002). I tabell 11 jämförs elevantalet för klasserna i de båda grupperna och inräknat här är även de elever i klassen som inte berördes av läsprovet. I tabellen visas också i vilken omfattning årskursblandade klasser förekom.

Tabell 11. Klasstorlek och klassammansättning med avseende på skolår

		Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Klasstorlek, elevantal	Medelvärde	22.2	22.2	
	Maximum	38	29	
	Minimum	12	8	
	Standardavvikelse	4.9	4.8	
Andel klasser med	fler än 30	4.1	0.0	-4.1
	21 - 30 elever	61.2	69.4	8.2
	1 - 20 elever	34.7	30.6	-4.1
Andel skolårshomogena klasser		52	56	4
Andel av de skolårsblandade klasserna som omfattar				
	skolår F - 3	58.3	81.8	23.5
	skolår 3 - 4	41.7	18.2	-23.5

Not: Skillnaderna mellan grupperna är ej statistiskt signifikanta

Som framgår av tabellen bestod klasserna i genomsnitt av 22 elever vilket är lika för båda grupper. Vad som också visas i tabellen är att skillnaden mellan grupperna är små även vad gäller förekomst av mindre respektive större klasser.

Begreppet klasstorlek är dock i inte oproblematiskt. Exempelvis kan undervisningen inom klassen ha bedrivits i större eller mindre grupper. En tänkbar förklaring till mindre klasser kan vara att elever i behov av extra stöd grupperats samman för att därigenom kunna få mer individuell hjälp. Ytterligare något som kan ha skilt grupperna åt är graden av lärartäthet. Nämda komplikationer kan dock inte utläsas ur data.

Tidigare forskning gör gällande att årskursblandade klasser kan ha en negativ inverkan på elevers studieprestation (Fredriksson & Taube, 2001; Johansson & Lindahl, 2008; Sundell, 2002). Vad som framgår av tabell 11 är att knappt hälften av klasserna i båda grupperna var årskursblandade. F-3 klasser var mer vanligt förekommande i Högsta genomsnitt medan klasser som inbegrep skolåren 3-4 i högre grad förekom i Lägsta genomsnitt.

Klasserna i Högsta genomsnitt undervisades i större utsträckning av en och samma lärare (Lg: 53.1% / Hg: 68.8%) medan det i Lägsta genomsnitt var mer vanligt förekommande med ett delat läraransvar eller att eleverna hade olika lärare i de olika ämnena. Skillnaderna är dock inte statistiskt signifikanta.

Elevkaraktistika

I detta avsnitt ges en bild av eleverna i Lägsta respektive Högsta genomsnitt.

Läsaktiviteter före skolstart och begynnande läsfärdighet

Elevernas föräldrar fick besvara några frågor gällande hur ofta någon i familjen tillsammans med barnet ägnat sig åt läsaktiviteter innan barnet började skolan. Här skiljer sig grupperna åt och på vilket sätt framgår av tabell 12.

Tabell 12. Läsförberedande aktiviteter i hemmet före skolstart

Hur ofta vidstående aktiviteter förekommit i hemmet före barnets skolstart %	Sett textade TV- eller videoprogram			Sjungit			Sett TV-program som "Fem myror..."			Läst böcker		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Ofta	36.6	24.9	-11.7	39.2	53.1	13.9	49.4	54.6	5.2	55.3	81.0	25.7
Ibland	48.0	49.1	1.1	47.1	38.3	-8.8	39.5	39.1	-0.4	40.5	17.8	-22.7
Aldrig eller nästan aldrig	15.4	26.0	10.6	13.8	8.6	-5.2	11.1	6.3	-4.8	4.2	1.2	-3.0

Not: $p < 0.05$

I en jämförelse grupperna emellan hade en större andel av eleverna i Högsta genomsnitt innan de började skolan tillsammans med någon i hemmet deltagit i språk- och läsaktiviteter såsom läsning av böcker och att man sjungit tillsammans. I större utsträckning hade man också i denna grupp tittat på pedagogiska TV-program av typen "Fem myror är fler än fyra elefanter". Att tillsammans titta på textade TV-program var något som däremot varit mer vanligt förekommande i Lägsta genomsnitt.

Enligt föräldrarna var eleverna i Högsta genomsnitt mer läsförberedda när de började skolan vilket är något som framgår av innehållet i tabell 13.

Tabell 13. Begynnande läsfärdighet vid skolstart

Hur bra barnet kunde vidstående vid skolstart %	Känna igen bokstäver			Läsa enstaka ord			Skriva bokstäver			Skriva enstaka ord		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Mycket bra	30.9	53.2	22.3	20.6	32.9	12.3	28.0	31.4	3.4	16.8	22.5	5.7
Ganska bra	44.4	34.5	-9.9	35.1	34.9	-0.2	43.1	46.6	3.5	38.2	38.3	0.1
Inte särskilt bra	21.7	11.1	-10.6	31.1	23.0	-8.1	26.1	20.0	-6.1	34.2	31.7	-2.5
Inte alls	3.0	1.2	-1.8	13.1	9.2	-3.9	2.8	2.0	-0.8	10.8	7.5	-3.3

Not: $p < 0.05$

Föräldrarnas bedömning av barnets läsfärdigheter vid skolstart gör gällande att eleverna i Högsta genomsnitt hade en högre grad av begynnande läsfärdighet. Således kände en större andel av eleverna i denna grupp igen bokstäverna och i större utsträckning klarade de också av att läsa enstaka ord. Skillnaderna mellan grupperna fanns även, om än i lägre grad, när det gällde förmågan att skriva bokstäver och ord.

Ytterligare något som framgår av föräldrarnas rapportering är att det stora flertalet av eleverna i båda grupper deltagit i förskoleverksamhet (Lg: 93.1% / Hg: 96.8%). Dock hade en större andel av eleverna i Lägsta genomsnitt deltagit i sådan verksamhet under en kortare tidsperiod (ett år eller mindre: Lg: 52.4% / Hg: 28.7%).

Läsattityd och uppfattning om läsförmåga

Flertalet elever i båda grupperna tyckte om att läsa. Några elever tyckte dock att läsning var tråkigt och att läsning bara sker när man är tvungen. I tabell 14 jämförs de båda elevgrupperna med avseende på inställningen till läsning.

Tabell 14. Elevernas läsattityd

Elevernas svar på vidstående frågor	Jag tycker om att läsa			Jag läser bara när jag måste			Jag tycker läsning är tråkigt		
	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)
Stämmer... %									
precis	63.4	68.3	4.9	34.3	8.4	-25.9	8.8	2.4	-6.4
ganska bra	22.7	23.4	0.7	22.2	19.0	-3.2	11.1	6.5	-4.6
inte så bra	6.4	6.5	0.1	18.6	28.0	9.4	15.4	18.1	2.7
inte alls	7.4	1.8	-5.6	24.9	44.6	19.7	64.6	73.0	8.4

Not: p <0.05

En majoritet av eleverna, dock med någon övervikt för Högsta genomsnitt, uppgav att de tyckte om att läsa. Detta till trots är det en förhållandevis stor andel som bara läser när det är tvunget vilket i synnerhet gäller Lägsta genomsnitt. I denna grupp är det också fler elever som uppger att läsning är tråkigt.

Eleverna i de båda grupperna hade en stor tilltro till den egna läsförmågan. Flertalet uppgav att läsning är lätt och sa sig också förstå vad de läser vilket i synnerhet gäller eleverna i Högsta genomsnitt, se tabell 15. I tabellen framskymtar även en mindre positiv bild vilket framför allt gäller eleverna i Lägsta genomsnitt. Här handlar det om läsförståelse, inställning till att läsa högt samt att bedöma den egna läsförmågan satt i relation till hur klasskamraterna läser.

Tabell 15. Elevernas lässjälvbild

Elevernas svar på vidstående frågor	Läsning är väldigt lätt för mig			Jag förstår nästan allt jag läser när jag läser för mig själv			Att läsa högt är väldigt svårt för mig			Jag läser inte lika bra som andra elever i min klass		
	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)
Stämmer... %												
precis	50.5	56.9	6.4	51.2	60.1	8.9	15.6	4.6	-11	14.4	5.0	-9.4
ganska bra	40.1	39.5	-0.6	35.7	35.2	-0.5	18.2	15.4	-2.8	25.0	20.5	-4.5
inte så bra	7.0	3.2	-3.8	9.8	4.0	-5.8	21.2	29.9	8.7	21.9	28.3	6.4
inte alls	2.4	0.4	-2.0	3.3	0.7	-2.6	45.0	50.1	5.1	38.7	46.3	7.6

Not: p <0.05

Något som eleverna upplevde som svårt när det gällde läsning var att läsa högt vilket i högre grad gäller eleverna i Lägsta genomsnitt. Likaså uppgav en större andel i denna grupp att andra elever i klassen läser bättre än vad de själva gjorde. Emellertid får man ha i åtanke att förhållandevis fler elever i denna grupp hade klasskamrater som gick i skolår 4, en omständighet som talar för att de äldre eleverna också borde ha en större läsförmåga än sina yngre kamrater. Omvänt förhållande kan sägas råda när det gäller eleverna i Högsta genomsnitt. En förhållandevis större andel av eleverna i denna grupp gick i klasser innehållande skolåren F-3 vilket borde innebära att eleverna i denna grupp också läste bättre än sina yngre klasskamrater.

Hembakgrund

Flertalet elever i båda grupperna uppgav att de alltid eller nästan alltid talade svenska hemma men andelen var större i Högsta genomsnitt (Lg: 73.6% / Hg: 94.1%). I denna grupp var en större andel av eleverna födda i Sverige (Lg: 71.9% / Hg: 90.5%) vilket också gällde minst en av föräldrarna (Lg: 67.3% / Hg: 96.2%).

Även föräldrarnas utbildning och familjens ekonomi skiljer grupperna åt. Skillnader finns även vad gäller förekomst av kapitalvaror i hemmet vilket visas i tabell 16. I tabellen följs påståendena av förkortningar satta inom klamrar vilket visar variabelns/indikatorns namn såsom det framträder i studiens avslutande analyssteg.

Tabell 16. Föräldrars utbildningsnivå och inkomst samt förekomst av kapitalvaror i hemmet

	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
%			
En eller båda föräldrarna har högskoleutbildning [F_UTB]	24.9	60.5	35.6
Den sammanlagda familjeinkomsten är 450 000 eller högre [ÅRINK]	19.4	56.3	36.9
Familjens ekonomiska situation jämfört med andra bedöms som väldigt eller ganska god [EKOMI]	37.4	60.5	23.1
Fler än 200 vuxenböcker finna i elevernas hem [BOK]	24.9	64.3	39.4
Fler än 100 barnböcker finns i elevernas hem	21.3	47.7	26.4
Två eller fler datorer finns i hemmet [DAT]	34.8	53.4	18.6
Större musikinstrument finns i hemmet [PIANO]	36.1	56.4	20.3
Sommarstuga eller fritidshus finns [FRHUS]	28.3	50.5	22.2
Uppslagsböcker finns i hemmet [UBOK]	71.3	93.7	22.4

Not: p <0.05

Som framgår av tabellen är föräldrarnas utbildningsnivå i Högsta genomsnitt betydligt högre än vad som är fallet för föräldrarna i Lägsta genomsnitt. Även familjens sammanlagda inkomst är betydligt högre i Högsta genomsnitt och här finns också genomsnittligt sett en rikare tillgång till såväl fritidshus som böcker och kapitalvaror i form av datorer och större musikinstrument.

Lärarkarakteristika

I följande avsnitt ges en bild av de lärare som helt eller huvudsakligen ansvarade för elevernas undervisning i läsning.

Kön, ålder och lärarerfarenhet

Lärarnas kön, ålder och erfarenhet av arbetet som lärare presenteras i tabell 17.

Tabell 17. Lärarbakgrund, kön, ålder antal år i läraryrket

	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Andel kvinnor		85.5	100	14.6
Ålder	50 år eller äldre	33.3	55.1	21.8
	40 - 49 år	27.1	24.5	-2.6
	30 - 39 år	22.9	8.2	-14.7
	25 - 29 år	16.7	12.2	-4.5
Genomsnittligt antal år i läraryrket [ERF]		15.8	22.6	6.8

Not: $p < 0.05$

Som framgår av tabellen var samtliga lärare i Högsta genomsnitt kvinnor. I denna grupp var lärarna genomsnittligt äldre och de hade också en totalt sett längre undervisningserfarenhet. En tendens är att lärarna i denna grupp också hade en längre erfarenhet av undervisning i skolår 3 [ERF3] (Lg: 7.2 år / Hg: 9.3 år) men denna gruppskillnad är inte statistiskt signifikant.

Utbildning

Samtliga lärare i Högsta genomsnitt och flertalet i Lägsta genomsnitt (87.5%) hade någon form av lärarexamen [EXAM]. Vilken typ av utbildning det var frågan om framgår av tabell 18.

Tabell 18. Typ av lärarutbildning

Utbildning som.... .. [L_UTB]	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
småskollärare		6.7	26.5	19.8
folkskollärare		4.4	6.1	1.7
lågstadielärare		26.7	42.9	16.2
mellanstadielärare		15.6	0.0	-15.6
grundskollärare 1-7,sv/so		22.2	14.3	-7.9
grundskollärare 1-7 ma/no		8.9	6.1	-2.8
grundskollärare 4-9		2.2	0.0	-2.2
Annan utbildning		13.3	4.1	-9.2

Not: p <0.05

Lärarna i Högsta genomsnitt hade i en jämförelse längre undervisningserfarenhet och med tanke på detta är det inte så överraskande att en betydligt större andel av lärarna i denna grupp hade genomgått en lärarutbildning av äldre datum vilket framförallt handlar om utbildning till lågstadielärare och småskollärare men i någon mån också till folkskollärare. Undantaget här är lärare med mellanstadielärarutbildning vilket var en utbildning som pågick parallellt med lågstadielärarutbildningen. Lärarna ombads skatta i vilken mån åtta på förhand givna ämnesområden ingått i deras formella utbildning. I tabell 19 framgår fördelningen för svarsalternativet ”Det var ett ämne som gavs stor vikt”. Övriga svarsalternativ var ”Inte alls” samt ”Som orientering eller introduktion till ämnet”.

Tabell 19. Ämnen som gavs stor vikt vid lärarnas formella utbildning

Stor vikt i utbildningen lades vid ...	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
läsped./läsundervisning [PED]		57.8	83.7	25.9
barns språkutveckling [SPRÅK]		53.3	65.3	12.0
teorier om läsning		34.9	44.9	10.0
litteratur		57.8	65.3	7.5
svenska språket		77.3	81.6	4.3
psykologi		53.3	56.3	3.0
specialpedagogik		20.0	18.4	-1.6
lässtöd [STÖD]		15.9	14.3	-1.6

Not: Läsped/läsunderv. = p <0.05, övriga skillnader ej sign.

En större andel av klasserna i Högsta genomsnitt undervisades av lärare som, med undantag av ämnesinnehållet specialpedagogik och lässtöd, i mycket högre grad studerat läspedagogik/läsundervisning. I en jämförelse hade i dessa lärares grundutbildning även ämnesinnehållet barns språkutveckling, teorier om läsning, litteratur, svenska språket och psykologi givits större utrymme.

En majoritet av rektorerna uppgav att skolan satsade på kompetensutveckling i syfte att förbättra läsundervisningen (Lg: 64.0% / Hg: 75.6%, ej sign.). En majoritet av lärarna uppgav dock att den tid som anslogs för den egna professionella kompetensutvecklingen var otillräcklig vilket tenderade att i högre grad gälla lärarna i Högsta genomsnitt (Lg: 52.1% / Hg: 67.3%, ej sign.). Tiden som lärarna inom ramen för sina tjänster under de senaste två åren ägnat åt kompetensutveckling med fokus på läsning eller läsundervisning varierade vilket visas i tabell 20.

Tabell 20. Tid ägnad åt formell kompetensutveckling

Antal timmar läraren ägnat åt kompetensutveckling i tjänsten de senaste två åren [K_TID]	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Mer än 35 timmar	19.1	2.1	-17.0
16-35 timmar	12.8	16.7	3.9
Mindre än 6 timmar	14.9	33.3	18.4
6-15 timmar	23.4	20.8	-2.6
Ingen alls	29.8	27.1	-2.7

Not: Skillnaderna ej sign.

Knappt tre fjärdedelar av lärarna, vilket gäller båda grupperna, hade inom ramen för sin tjänstgöring ägnat viss tid för kompetensutveckling. Tiden för ändamålet varierade dock och en tendens är att lärarna i Lägsta genomsnitt kunnat ägna mer tid åt kompetensutveckling. Skillnaderna mellan grupperna är dock inte signifikanta. Skillnader finns inte heller vad gäller hur ofta lärarna hade läst böcker eller tidskrifter om undervisning vilket visas i tabell 21.

Tabell 21. Litteraturläsning i samband med kompetensutveckling

Hur ofta läraren för kompetens- utveckling inom yrket läser böcker eller tidskrifter som handlar om...	undervisning i stort [K_UV]			läsundervisning [K_LÄS]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
%						
Minst 1 gång i veckan	22.4	25.0	2.6	6.3	4.2	-2.1
Omkring 1 gång i månaden	49.0	39.6	-9.4	29.2	29.2	0.0
Flera gånger om året	22.4	27.1	4.7	37.5	50.0	12.5
Aldrig eller nästan aldrig	6.1	8.3	2.2	27.1	16.7	-10.4

Not: Skillnaderna ej sign.

Skillnaderna mellan hur frekvent lärarna hade läst litteratur kring undervisning är ytterst små. En tendens skulle dock kunna vara att lärarna i Lägsta genomsnitt något oftare läst om undervisning i stort medan lärarna i Högsta genomsnitt mer ägnat sig åt litteratur kopplad till läsundervisning.

Sammanfattning och kommentar

Syftet med analyserna i detta avsnitt är, förutom att upptäcka mönster i skillnader mellan grupper av låg- respektive högpresterande klasser, att identifiera ett antal enkätfrågor vilka kan utgöra indikatorer på de begrepp eller faktorer som vidare ska studeras. I tablå 1 ges en sammanfattning av faktorer där endast statistiskt signifikanta skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt rapporteras.

Tablå 1. Skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på skolkaraktistika och klasskaraktistika

	Lägsta genomsnitt	Högsta genomsnitt
Skol- karaktistika	<ul style="list-style-type: none"> • En större andel av eleverna bedömdes ha problem med att lära sig läsa • Större elevfluktuationen • Bristen på utbildade läspedagoger sades påverka undervisningen negativt • Ett större antal boktitlar i skolbiblioteken • Större tillgång på datorer 	<p>En större andel av...</p> <ul style="list-style-type: none"> • klasserna var belägna på friskolor • klasserna var belägna på skolor som endast hade skolåren F-3 • skolans elever hade svenska som modersmål • skolans elever kom från ekonomiskt gynnade hemförhållanden
Klass- karaktistika		
Elev- karaktistika	<p>En större andel av ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • eleverna var utrikesfödda • elevernas föräldrar var födda utomlands 	<p>En större andel av ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • eleverna hade i hemmet deltagit i läsförberedande aktiviteter före skolstart • eleverna hade en begynnande läsfärdighet när de började skolan • eleverna hade under längre tid deltagit i förskoleverksamhet • eleverna hade en mer positiv läsatthet • eleverna hade en mer positiv lässjälvbild • elevernas föräldrar var välutbildade • Den sammanlagda familjeinkomsten var genomsnittligt högre • Familjens ekonomiska situation bedömdes vara god • Antalet böcker i elevernas hem var genomsnittligt större • Förekomsten av kapitalvaror var större
Lärar- karaktistika	<p>En större andel av...</p> <ul style="list-style-type: none"> • lärarna hade grundskollärarexamen eller annan utbildning 	<p>En större andel av...</p> <ul style="list-style-type: none"> • lärarna hade lärarexamen • lärarna hade småskol- eller lågstadielärarutbildning • lärarna hade genomgått en utbildning där stor vikt lagts vid läspedagogik och läsundervisning • lärarna var äldre och hade längre undervisningserfarenhet • Samtliga lärare var kvinnor

Som framgår av tablå 1 identifierades ett antal faktorer som skiljde grupperna åt. I en jämförelse hade Högsta genomsnitt en större andel elever vars föräldrar hade hög utbildning och i dessa familjer fanns också en större disponibel inkomst vilket indikerar ett samband mellan dessa faktorer och elevers läsprestation.

Före skolstart hade eleverna i Högsta genomsnitt tillsammans med någon i hemmet i större utsträckning deltagit i språk- och läsaktiviteter. Eleverna i denna grupp syntes också ha en större begynnande läsförmåga då de började skolan. I det tredje skolåret var de också i en jämförelse med eleverna i Lägsta genomsnitt mer positivt inställda till läsning och trodde sig också bättre om att kunna läsa. Nämnade faktorer har i olika studier kunnat härledas till elevernas socioekonomiska bakgrund. Exempelvis har Weigel, Martin och Bennett (2006) i en stiganalys konstaterat positiva samband mellan elevens hembakgrund, föräldrars läsvanor, tidiga läsaktiviteter tillsammans med barnet i hemmet och barnets intresse för läsning. På liknande sätt som i denna amerikanska studie har i en svensk studie, också genom stiganalys, påvisats samband mellan hembakgrund, självbild, elevens läsattityd och läsförmåga (Swalander & Taube, 2007). Myrberg och Rosén (2008) har med utgångspunkt i svenska data från PIRLS 2001 påvisat kausala samband mellan elevens hembakgrund, tidiga litterära aktiviteter i hemmet, tidig läsfärdighet och läsförmåga i skolår 3.

I Högsta genomsnitt var en större andel av eleverna födda i Sverige. Studier visar att elever med utländsk bakgrund som grupp har lägre genomsnittlig läsförmåga än elever med svensk bakgrund (Fredriksson & Taube, 2001; Skolverket, 2003a). Ju yngre eleverna är när de kommer till Sverige desto bättre presterar de dock i sitt nya hemland (Elmeroth, 2006).

En säkerställd skillnad mellan grupperna är att eleverna i Högsta genomsnitt under en längre tidsperiod hade deltagit i förskoleverksamhet. Insatser i förskolan i form av metodiskt genomförda språkstimulerande aktiviteter i syfte att stärka barns fonologiska medvetenhet har visat sig ha en positiv inverkan på barns läsförmåga (se t ex Hiebert & Taylor, 2000; Lundberg, Frost & Petersen, 1988) vilket, om sådana insatser förekommit, skulle kunna utgöra en tänkbar del av förklaringen till högre läsprovsresultat för eleverna i Högsta genomsnitt. Vad gäller liknande insatser för flerspråkiga elever visar Lesaux och Siegel (2003) i en kanadensisk longitudinell studie att tidig språkstimulering i förskola och ett metodiskt arbete med ljud och bokstäver i det första skolåret medförde att tvåspråkiga barn presterade väl så bra på olika språk- och lästest som sina enbart engelsktalande kamrater. En slutsats som drogs var att tvåspråkighet kan utgöra något positivt vad gäller läsförmåga om medvetna språkstimulerande insatser sätts in redan i förskolan.

En större andel av klasserna i Lägsta genomsnitt fanns på skolor där eleverna i högre grad hade ett annat modersmål än svenska. I en analys av data gällande läsförmåga bland 15-åringar fastställs att elever med utländsk bakgrund som går i invandrartäta skolor uppvisar lägre resultat jämfört med elever med utländsk

bakgrund i ej invandrartäta skolor (Skolverket, 2003a). Den negativa effekten kvarstod men sjönk när hänsyn togs till föräldrarnas socioekonomiska bakgrund. Då social bakgrund till fullo inte kunde förklara skillnader i resultat väcktes frågor kring betydelsen av elevsammansättning vilket sågs som en följd av boendesegregation. Studien visade också att utbildningsnivån totalt sett i Sverige är lägre bland invandrade föräldrar men att andelen högutbildade föräldrar till utlandsfödda elever proportionellt sett är nästan lika stor som motsvarande andel föräldrar till elever födda i Sverige (ibid).

Även skillnader med avseende på skol- och klasskaraktäristika har i tidigare studier visat sig samvariera med elevers hembakgrund. Fler klasser i Högsta genomsnitt var belägna på fristående skolor. I en analys av data från PIRLS 2001 visar Myrberg och Rosén (2006) att elever på fristående skolor generellt sett också når högre resultat i läsning. Dock konstateras att de skillnader som initialt fanns till förmån för elever i fristående skolorna helt förklarades av föräldrarnas utbildning.

Ytterligare en skillnad som framkom mellan Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt kan kopplas samman med lärarkaraktäristika. Andelen lärare med examen men också med utbildning där en jämförelsevis större tonvikt lagts på läspedagogik och med inriktning framför allt mot de lägre skolåren var mer vanligt förekommande i klasserna i Högsta genomsnitt. Lärarna i denna grupp var också äldre och hade längre undervisningserfarenhet. Här indikeras ett samband mellan dessa till läraren kopplade faktorer och elevers läsprestation. Kan det vara så att såväl elevers hembakgrund som faktorer kopplade till läraren har en gynnsam inverkan på klassers läsprestation? Frågan är också om det även kan finnas ett samband dessa båda faktorer emellan.

För att studien inte ska bli för omfattande görs avgränsningar gällande vad som fortsättningsvis ska studeras. Avsnittet skolkaraktäristika var främst avsett att utgöra kontext, det vill säga sätta in grupperna Lägsta och Högsta genomsnitt i ett större sammanhang. Därav följer att den eventuella betydelsen som dessa faktorer har för elevers läsprestation inte kommer att fokuseras. Inte heller kommer påvisade skillnader mellan grupperna med avseende på elevers modersmål och födelseland att studeras vidare. Avgränsningen görs inte för att etnisk bakgrund i sammanhanget saknar intresse, utan snarare för att området är stort och dessutom svårt att mäta (Elmeroth, 2006). Således kommer fortsatt fokus att läggas på elevers hembakgrund och lärarkompetens. Hur dessa områden kan förstås och vilka mekanismer som ligger bakom dessa begrepp behandlas mer ingående i de efterföljande teoriavsnitten *Hembakgrund* (sid. 68) och *Lärarkompetens* (sid. 76).

Skol- och klassrumsklimat

Det studieklimat som råder i skola och klass är naturligtvis avhängigt flera faktorer och kan således också avspeglas på många sätt. Några aspekter fångades upp genom enkätfrågor till elever och skolledare men i någon mån även i frågor som ställdes till föräldrar och lärare. En redogörelse för hur svaren gestaltade sig för extremgrupperna redovisas nedan under rubrikerna *Skolkarakteristika* och *Klasskarakteristika*. De frågor som ligger till grund för avsnittet redovisas i Bilaga 3.

Skolkarakteristika

Avsnittet bygger på svar givna av skolledarna kring frågor som gällde skolan i stort och således inte bara sådant som rörde klasserna som ingick i läsprovsundersökningen.

Utifrån den fyrgradiga skalan ”Inget problem/Mindre problem/Måttligt problem/Allvarligt problem” fick skolledarna bedöma i vilken utsträckning de ansåg att olika negativa elevbeteenden utgjorde ett problem på skolan. Hur svaren fördelade sig för de två ytterlighetsalternativen presenteras i tabell 22.

Tabell 22. Företeelser som kan hota tryggheten på skolan

På skolan utgör enligt skolledarna...	Inget problem			Allvarligt problem		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
elever som kommer för sent	34.0	32.7	1.3	4.0	0.0	-4.0
ogiltig frånvaro [NÄRV]	48.0	71.4	33.4	4.0	0.0	-4.0
bråkig klassrumsmiljö [LUGN]	14.0	36.7	22.4	4.0	0.0	-4.0
svordomar/grovt språk [SPRÅK]	2.0	8.2	6.2	20.0	0.0	-20.0
vandalisering	48.0	71.4	23.4	2.0	2.0	0.0
stölder	40.0	59.2	19.2	0.0	0.0	0.0
hotelser eller verbala angrepp mellan eleverna [EJHOT]	12.0	28.6	16.6	18.0	0.0	-18.0
slagsmål mellan eleverna [EJSLÅ]	10.0	28.6	18.6	4.0	0.0	-4.0
rasism [EJRAS]	40.0	75.5	35.5	0.0	0.0	0.0
sexuella trakasserier [EJSEX]	54.0	75.5	21.5	0.0	0.0	0.0

Not: Elever som kommer för sent; ej sign. Övriga påståenden = $p < 0.05$

Grovt språk, hotelser och slagsmål mellan eleverna var de faktorer som främst bedömdes utgöra problem på skolorna. I en jämförelse grupperna emellan ansåg en större andel av skolledarna i Högsta genomsnitt att detta inte var

problematiskt vilket även gäller stökig klassrumsmiljö, stöld, vandalisering, rasistiska och sexuella trakasserier, olovlig frånvaro och skolk. I linje med detta resultat ligger även skolledarnas svar på frågan om elevernas aktsamhet om skolan och dess utrustning vilket visas i tabell 23. I tabellen framgår även skolledarnas bedömning av hur nöjda lärarna var med sitt arbete.

Tabell 23. Elevernas aktsamhet och lärarnas arbetstillfredsställelse

Skolledarnas bedömning gällande...	elevernas aktsamhet om skolan och dess utrustning [AKTS]			lärarnas tillfredsställelse med sitt arbete [L_NÖJD]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
%						
Mycket hög	4.0	24.5	20.5	18.0	28.6	10.0
Hög	66.0	46.9	-19.1	60.0	61.2	1.2
Medel	30.0	28.6	-1.4	22.0	10.2	-12.2

Not: [AKTS] = $p < 0.05$, [L_NÖJD] ej sign.

En majoritet av skolledarna i båda grupperna bedömde elevernas aktsamhet som hög. Av tabellen framgår dock att eleverna i Högsta genomsnitt totalt sett bedömdes vara mer aktsamma om skolan och dess utrustning.

Enligt skolledarnas bedömning tycks lärarna överlag vara mycket tillfreds med sitt arbete även om detta i högre grad tycktes gälla lärarna i Högsta genomsnitt. Tilläggas kan att lärarna själva inte blev tillfrågade om hur de trivdes med sitt arbete.

Klasskaraktistika

Eleverna ombads svara på några frågor om vad de tyckte om sin skola. Den generella tendensen är att flertalet av eleverna i båda grupperna gillade att vara i skolan. Här kände flertalet sig också trygga och en majoritet uppfattade även att lärarna brydde sig om dem vilket framgår av tabell 24.

Tabell 24. Elevernas upplevelser av skola och lärare

Elevernas svar på vidstående påståenden	Jag gillar att vara i skolan			Jag känner mig trygg i skolan [TRYGG]			Jag tycker att lärarna i min skola bryr sig om mig [E_BRYSR]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg- Lg)
%									
Stämmer precis	59.5	55.0	-4.5	62.7	79.6	16.9	67.1	74.8	7.7
Stämmer ganska bra	28.4	34.6	6.2	25.2	18.4	-6.8	23.4	21.5	-1.9
Stämmer inte så bra	7.1	6.6	-0.5	6.6	1.7	-4.9	6.7	3.0	-3.7
Stämmer inte alls	5.0	3.9	-1.1	5.5	0.3	-5.2	2.8	0.7	-2.1

Not: Endast [TRYGG] [E_BRYSR] = $p < 0.05$

En något större andel av eleverna i Lägsta genomsnitt uppgav att det stämde precis att de gillade att vara i skolan men samtidigt var det en något större andel i denna grupp som uppgav att detta inte stämde. I en jämförelse mellan grupperna instämde en större andel av eleverna i Högsta genomsnitt i att de kände sig trygga i skolan. Två procent av eleverna i denna grupp menade emellertid att detta inte stämde så bra eller inte stämde alls. Motsvarande andel för Lägsta genomsnitt uppgår till drygt 12 procent. Liknande tendens finns gällande elevernas uppfattning när det gäller om lärarna på skolan bryr sig om dem. En större andel av eleverna i Högsta genomsnitt svarade att detta stämde precis medan en större andel i Lägsta genomsnitt angav att detta inte stämde så bra eller inte stämde alls.

Så som var fallet för eleverna tillfrågades även föräldrarna om i vilken grad de ansåg att man på barnets skola bryr sig, men här handlade det om barnets framsteg i skolan. Ytterligare en föräldrafråga berörde framsteg och då gällde det skolans förmåga att hjälpa barnet bli en bättre läsare. I båda fallen skiljde sig grupperna åt, och på vilket sätt visas i tabell 25.

Tabell 25. Föräldrarnas uppfattning gällande om skolan bryr sig om barnets framsteg och om man där är bra på att hjälpa barnet att bli bättre i läsning

Föräldrarnas uppfattning kring vidstående påståenden	På skolan bryr man sig om mitt barns framsteg i skolan [S_BRYSR]			Skolan är bra på att hjälpa mitt barn att läsa bättre [S_HJÄLP]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Stämmer bra	60.4	77.2	16.8	55.7	69.9	14.2
Stämmer till viss del	32.6	20.8	-11.8	35.4	25.8	-9.6
Stämmer ganska dåligt	5.8	1.8	-4.0	7.4	3.5	-3.9
Stämmer inte alls	1.2	0.3	-0.9	1.4	0.7	-0.7

Not: $p < 0.05$

I båda grupperna uttryckte den största andelen av föräldrarna att skolan bryr sig om barnets framsteg i skolan och att man där också är bra på att hjälpa barnet bli bättre på att läsa. Av tabellen framgår dock att föräldrarna i Högsta genomsnitt tycks ha en större tilltro till skolan än vad föräldrarna i Lägsta genomsnitt har. En alternativ tolkning skulle kunna vara att eleverna i denna grupp redan läser bra vilket gör att föräldrarna anser att skolan gör ett gott arbete.

Liksom var fallet för skolledarna ombads eleverna besvara frågor gällande förekomst av kränkande behandling men här handlade det om företeelser i den egna klassen. Till skillnad från vad som var fallet för skolledarna fick eleverna besvara frågor specifikt gällande mobbing men de blev också tillfrågade om de själva eller någon klasskamrat under den senaste månaden fått något stulet samt om man själv eller någon annan i klassen under samma tidsperiod blivit slagen. Elevernas svar presenteras i tabell 26.

Tabell 26. Elevernas rapportering om förekomst av stöld, mobbing och slagsmål

Under den senaste månaden har...	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
eleven blivit utsatt för stöld [EJTA]		21.9	7.7	-14.2
någon annan elev i klassen blivit utsatt för stöld [EJTA]		38.0	14.5	-23.5
eleven blivit mobbad av annan elev [EJMOBB]		21.0	5.0	-16.0
någon klasskamrat blivit mobbad av annan elev [EJMOBB]		39.5	9.1	-30.4
eleven blivit slagen eller skadad av en annan elev [EJSKAD]		36.3	21.0	-15.3
någon klasskamrat blivit slagen eller skadad av en annan elev [EJSKAD]		54.4	31.8	-22.6

Not: $p < 0.05$

Variabelnamnen inom klamrarna speglar sättet på vilket variablerna är kodade för analysarbetet i studiens avslutande analyssteg (där parvis sammanslagna) vilket dock men ovanstående formulering kan te sig motsägelsefullt.

Kränkningar var något som enligt eleverna förekom i båda grupperna men i större utsträckning i Lägsta genomsnitt. Skillnaderna mellan grupperna är störst när det gäller uppfattningen om förekomst av mobbing vilket i betydligt högre grad tyckts ha förekommit i Lägsta genomsnitt.

Sammanfattning och kommentar

Syftet med avsnittet är, förutom att upptäcka mönster i skillnader mellan grupper av låg- respektive högpresterande klasser, att identifiera ett antal enkätfrågor vilka kan utgöra indikatorer på de begrepp eller faktorer som vidare ska studeras. I tablå 2 sammanfattas de skillnader som med avseende på klimatet i skola och klass framträtt mellan grupperna. Endast statistiskt signifikanta skillnader rapporteras.

Tablå 2. Skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på skol- och klassrumsklimat

	Lägsta genomsnitt	Högsta genomsnitt
Skol-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • Grovt språk, verbala angrepp, fysiskt våld, stökig klassrumsmiljö, stöld, vandalisering, rasistiska och sexuella trakasserier samt olovlig frånvaro bedömdes av skolledarna utgöra ett större problem på skolan 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevernas aktsamhet om skolan och dess utrustning bedömdes som högre
Klass-karakteristika	<p>En större andel av eleverna uppgav</p> <ul style="list-style-type: none"> • förekomst av mobbing • att någon blivit slagen eller skada • att stölder förekom 	<p>En större andel av</p> <ul style="list-style-type: none"> • eleverna uppgav att lärarna brydde sig om dem • eleverna uppgav att de kände sig trygga i skolan • föräldrarna uppgav att man på skolan brydde sig om barnets framsteg • föräldrarna uppgav att skolan var bra på att hjälpa barnet att läsa bättre.

Som framgår av tablå skiljer sig skol- och klassrumsklimatet åt mellan Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt och dessa skillnader synes vara av psykosocial natur.

Skolklimat

Problem med negativa elevbeteenden tycktes förekomma på skolorna i såväl Högsta som Lägsta genomsnitt. Dock bedömdes dessa beteenden utgöra ett mindre problem på skolorna i Högsta genomsnitt vilket kan ge en indikation om ett samband mellan ett positivt skolklimat och goda prestationer i läsning. Med tanke på den större andelen fristående skolor i Högsta genomsnitt skulle dock ett sådant samband på ett övergripande plan kunna ifrågasättas. Studier visar nämligen att andelen elevrelaterade psykosociala problem procentuellt sett är lägre i fristående skolor än i kommunala skolor (Arbetsmiljöverket, 2002). Ett skäl till att föräldrar väljer friskoleplacering för sitt barn är också att miljön där bedöms som lugnare (Skolverket, 2003b).

Eleverna på skolorna i Högsta genomsnitt kom generellt sett från ekonomiskt mer gynnade hemförhållanden vilket indikerar ett samband mellan elevens hembakgrund och ett rådande skolklimat.

Klassrumsklimat

Kränkningar förekom mer ofta i klasserna i Lägsta genomsnitt och i denna grupp kände eleverna sig generellt sett mindre trygga i skolan. Här indikeras ett

samband mellan å ena sidan att bli kränkt och att känna otrygghet och å andra sidan mellan dessa faktorer och läsprestation.

I en jämförelse mellan grupperna framgick att såväl eleverna som föräldrarna i Högsta genomsnitt tycktes ha ett större förtroende för skolan. I vilken utsträckning kan detta förklarar skillnader i läsprestation mellan klasser?

Med tanke på skillnaden mellan de olika grupperna med avseende på elevers hembakgrund väcks också frågan om hur sambanden ser ut mellan denna faktor och rådande skol- och klassrumsklimat.

På liknande sätt skulle det också kunna förhålla sig när det gäller mer välutbildade och erfarna lärare. Även här skulle ett samband kunna finnas mellan sådana till läraren kopplade faktorer och det klimat som råder. Ovanstående antaganden och de frågor som väckts belyses i det kommande teoriavsnittet *Skol- och klassrumsklimat* som börjar på sidan 83.

Samverkan mellan skola och hem

Några frågor som ställdes till föräldrar, skolledare och lärare berörde samarbete mellan skola och hem. En redogörelse för hur svaren gestaltade sig för extremgrupperna redovisas inledningsvis i avsnittet *Skolkarakteristika* som rör skolorna där klasserna i Lägsta och Högsta genomsnitt fanns. Därpå följer avsnittet *Klasskarakteristika* vilket specifikt berör företeelser kopplade till extremgruppernas klasser. De enkätfrågor som ligger till grund för detta avsnitt återfinns i Bilaga 4.

Skolkarakteristika

I detta avsnitt rapporteras svar givna av skolledarna på frågor som framförallt gällde skolan som helhet och således inte bara de förhållanden som rådde för klasserna i Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt. I någon mån var dock frågorna specifikt riktade till att gälla skolåren 3 och 4. När så är fallet framgår det av texten.

Skolledarna ombads ta ställning till hur stor andel av föräldrarna på skolan som brukade vara engagerade i olika aktiviteter. Här handlade det om att hjälpa till i skola eller klass, att delta i kultur-, idrotts- eller sociala aktiviteter men även att samla in pengar eller vara med på andra stödinsatser. Hur svaren fördelade sig för de båda grupperna visas i tabell 27.

Tabell 27. Föräldraengagemanget på skolan enligt skolledarnas bedömning

Andel föräldrar som...	regelbundet och frivilligt hjälper till i skola/klass [F_HJÄLP]			deltar i sociala aktiviteter på skolan [DELTA]			deltar i insamlings- eller andra stödaktiviteter på skolan [SAMLA]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
> 50 %	2.1	6.3	4.2	25.0	53.2	28.2	21.3	46.8	25.5
26 - 50%	8.3	25.0	16.7	18.8	14.9	-3.9	8.5	14.9	6.4
11 - 25%	6.3	8.3	2.0	10.4	0.0	-10.4	8.5	0.0	-8.5
0 - 10%	70.8	54.2	-16.6	33.3	29.8	-3.5	36.2	14.9	-21.3
Ej tillämpligt	12.5	6.3	-6.2	12.5	2.1	-10.4	25.5	23.4	-2.1

Not: <0.05

Tabellen visar att en större andel av skolledarna i Lägsta genomsnitt svarade ”Ej tillämpligt” vilket kan tolkas som att den föreslagna aktiviteten inte alls förekom på skolan. Genomgående tycktes föräldrarna i Högsta genomsnitt vara mer engagerade i skolans verksamhet. I linje med dessa svar ligger skolledarnas bedömning av föräldrarnas engagemang i elevernas prestationer vilket framgår av tabell 28.

Tabell 28. Föräldraengagemang på skolan med avseende på elevernas prestationer enligt skolledarnas bedömning

Föräldrarnas engagemang i elevernas prestationer bedömdes som [F_ENG]	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
mycket hög		4.0	26.5	22.5
hög		18.0	38.8	20.8
medel		48.0	30.6	-17.4
låg		30.0	4.1	-25.9

Not: p <0.05

Av tabellen framgår att föräldrarna i Högsta genomsnitt bedömdes vara avsevärt mer engagerade i barnens skolprestationer än vad som var fallet för föräldrarna i Lägsta genomsnitt.

Skolledarna ombads också ta ställning till hur ofta olika aktiviteter genomfördes för eleverna och deras föräldrar i skolår 3 och 4. Här rörde det sig om utvecklingssamtal, att brev eller nyhetsblad med information om skolan skickades hem, skriftlig rapportering om elevernas skolarbete eller resultatet av detta samt aktiviteter dit föräldrarna bjudits in. Jämförelsen mellan Lägsta och Högsta genomsnitt presenteras i tabell 29.

Tabell 29. Förekomst av aktiviteter på skolan som berör föräldrarna

Hur ofta vidstående aktiviteter genomfördes på skolan	Utvecklingssamtal			Brev eller nyhetsblad skickas hem			Skriftlig rapportering till föräldrarna [RPORT]			Aktiviteter dit föräldrarna bjuds in [AKTIV]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
%												
7 eller fler gånger per år	0.0	0.0	0.0	75.5	67.3	-8.2	8.3	6.5	-1.8	4.0	14.3	10.3
4-6 gånger/år	0.4	0.0	-4.0	12.2	20.4	8.2	2.1	6.5	4.4	26.0	36.7	10.7
2-3 gånger/år	96.0	98.0	2.0	12.2	10.2	-2.0	35.4	15.2	-20.2	64.0	44.9	-19.1
En gång/år	0.0	2.0	2.0	0.0	0.0	0.0	6.3	17.4	11.1	6.0	4.1	-1.9
Aldrig	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	2.0	47.9	54.3	6.4	0.0	0.0	0.0

Not: Endast [AKTIV] = p <0.05

Endast marginella skillnader mellan grupperna förelåg när det gällde hur ofta man genomförde utvecklingssamtal. Skriftlig information skickades dock något mer ofta hem till eleverna i Lägsta genomsnitt. Skillnaderna mellan grupperna i detta avseende är dock inte signifikanta. Fastställd skillnad finns emellertid när det gäller hur ofta eleverna och deras föräldrar bjudits in till aktiviteter på skolan vilket var något som i större utsträckning har förekommit i Högsta genomsnitt.

Ytterligare en skolledarfråga handlade om i vilken grad föräldrarnas önskemål bedömdes påverka undervisningen i skolåren 3 och 4. I detta avseende är skillnaderna mellan grupperna små. Dock var det en något större andel av skolledarna i Lägsta genomsnitt som gjorde bedömningen att föräldrars önskemål endast i ringa mån eller inte alls hade något inflytande på undervisningen [ÖNSK] (önskemål från föräldrarna bedömdes ha: viss/ingen påverkan: Lg: 44.0% / Hg: 35.5%, ej sign.).

Klasskaraktäristika

I detta avsnitt återfinns svar givna av lärare och föräldrar på frågor som rör den egna klassen respektive det egna barnet eller föräldern själv.

Liksom skolledarna blev lärare och föräldrar tillfrågade om hur ofta de givit respektive fått information om barnets skolarbete. Här gällde det dock specifikt sådant som rörde språk och läsning. I tabell 30 redogörs för föräldrarnas uppfattning kring dessa frågor men här kan också utläsas hur ofta de blivit ombedda att kontrollera barnets läsläxa.

Tabell 30. Hur ofta skolan enligt föräldrarna involverat dem i arbetet kring barnets språkutveckling

Hur ofta barnets skola enligt föräldrarna gjort vidstående	Låtit förälder ta del av barnets arbete i svenska [F_EX]			Informerat förälder om hur barnet läser [INFO]			Bett förälder kontrollera läsläxa [KOLL]		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
%									
Ofta	38.3	51.5	13.3	38.0	34.4	-3.6	50.0	53.1	3.1
Ibland	46.3	43.5	-2.8	51.8	60.9	9.1	26.4	25.9	-0.5
Aldrig eller nästan aldrig	15.4	5.0	-10.4	10.2	4.7	-5.5	23.6	20.9	-2.7

Not: Endast [F_EX] [INFO] p <0.05

I jämförelsen mellan grupperna framgår att en större andel av föräldrarna i Högsta genomsnitt säger sig ofta ha fått ta del av barnets arbete i ämnet svenska. Dock uppgav en något större andel av föräldrarna i Lägsta genomsnitt att de ofta fått information om hur barnet läser. Samtidigt är det en större procentandel av föräldrarna i just Lägsta genomsnitt som säger sig aldrig eller nästan aldrig fått denna typ av information.

På liknande sätt men mer preciserat ombads lärarna att uppge hur ofta de låtit föräldrarna ta del av barnets skolarbete i svenska. I sammanhanget ställdes ytterligare en fråga vilken specifikt gällde hur ofta läraren tillsammans med föräldrarna brukade diskutera barnets språkutveckling. Hur svaren för de båda grupperna fördelade sig framgår av tabell 31.

Tabell 31. Hur ofta föräldrarna enligt lärarna blivit involverade i arbetet kring barnets språkutveckling

Lärarnas uppfattning kring hur ofta vidstående sker	Låter föräldrarna ta del av elevens skolarbete i svenska [L_EX]			Träffar eller talar med föräldrarna för att diskutera elevens språkutveckling		
	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
%						
Minst en gång i veckan	18.8	16.3	-2.5	2.1	0.0	-2.1
En eller två gånger i månaden	12.5	20.4	7.9	4.3	0.0	-4.3
4-6 gånger om året	12.5	14.4	1.9	19.1	6.3	-12.8
1-3 gånger om året	54.2	49.0	-5.2	74.5	93.8	19.3
Aldrig	2.1	0.0	-2.1	0.0	0.0	0.0

Not: Endast diskussion kring språkutveckling = p<0.05

En något större andel av lärarna i Lägsta genomsnitt uppgav att de mer sällan delgivit föräldrarna exempel på barnets skolarbete i svenska vilket, olika svarsalternativ till trots, överensstämmer med föräldrarnas uppfattning. Vad gäller samtal om barnets språkutveckling så har detta enligt lärarna förekommit mer ofta i Lägsta genomsnitt.

Lärarna blev tillfrågade om vad de gjorde om en elev kommer efter i läsningen. Tre av fyra lärare i båda grupperna uppgav att de la upp lästräningsövningar som föräldrarna skulle genomföra tillsammans med eleven i hemmet [ÖVA] (Lg: 74.0% / Hg: 76%, ej sign.).

Lärarna ombads också svara på en fråga om hur stor vikt de lagt vid signaler från föräldrarna när det gällde att bevaka elevernas läsutveckling. Föräldrarna å sin sida fick ta ställning till om de upplevde att skolan ansträngde sig för att göra dem delaktiga i barnets skolgång. Hur grupperna i dessa avseenden skiljde sig åt synliggörs i tabell 32.

Tabell 32. Föräldrars delaktighet i barnets skolgång

	%	Lg	Hg	Diff. (Hg-Lg)
Lärarna uppger att stor vikt läggs vid signaler från föräldrarna vad gäller att bevaka elevernas läsutveckling [SIGN]		73.5	79.2	5.7
Föräldrars uppfattning kring påståendet "På skolan anstränger man sig för att jag ska vara delaktig i mitt barns utbildning" [DELAK]				
Stämmer bra		42.4	58.8	16.6
Stämmer till viss del		41.3	35.4	-5.9
Stämmer ganska dåligt		13.4	4.8	-8.6
Stämmer inte alls		3.2	1.0	-2.2

Not: Endast [DELAK] = p <0.05

I en jämförelse mellan grupperna sade en större andel av lärarna i Högsta genomsnitt att de lade stor vikt vid signaler från föräldrarna när det gällde att bevaka elevernas läsutveckling. Skillnaderna är dock inte statistiskt signifikanta. Påtagliga skillnader fanns emellertid vad gäller upplevelsen av att göras delaktig i barnets utbildning. En större andel av föräldrarna i Högsta genomsnitt instämde i att skolan ansträngde sig för att göra dem delaktiga.

Sammanfattning och kommentar

Syftet med detta avsnitt är, förutom att upptäcka mönster i skillnader mellan grupper av låg- respektive högpresterande klasser, att identifiera ett antal

enkätfrågor vilka kan utgöra indikatorer på de begrepp eller faktorer som vidare ska studeras. I tablå 3 sammanfattas skillnader såväl med avseende på den samverkan som skedde på skolan som helhet som den samverkan som skedde inom klassens ram. Endast statistiskt signifikanta skillnader rapporteras.

Tablå 3. Skillnader mellan grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på samverkan mellan skola och hem

	Lägsta genomsnitt	Högsta genomsnitt
Skol-karakteristika		<ul style="list-style-type: none"> • Föräldraengagemanget i barnets prestationer var större • Aktiviteter dit föräldrarna bjöds in förekom oftare • En större andel av föräldrarna hjälpte till i skola och klass • En större andel av föräldrarna deltog i olika sociala aktiviteter på skolan • En större andel av föräldrarna deltog i olika stödaktiviteter på skolan
Klass-karakteristika	<ul style="list-style-type: none"> • En större andel av föräldrarna uppgav att de ofta fått information om hur barnet läser MEN • En större andel av föräldrarna uppgav att de nästan aldrig fått information om hur barnet läser • Diskussion kring barnets språkutveckling förekom oftare 	<ul style="list-style-type: none"> • En större andel av föräldrarna uppgav att de ofta fått ta del av barnets arbete i ämnet svenska • Föräldrarna instämde i högre grad i att skolan ansträngt sig för att göra dem delaktiga

På skolorna i Högsta genomsnitt förekom mer ofta aktiviteter dit föräldrarna bjöds in och en större andel av föräldrarna på dessa skolor deltog också i de aktiviteter som anordnades. Föräldrarna på dess skolor bedömdes i en jämförelse också vara mer engagerade i barnens studieprestation. Ett genomgående mönster är således att föräldraengagemanget på skolorna i Högsta genomsnitt tycks vara större än vad som är fallet i Lägsta genomsnitt.

I en jämförelse mellan grupperna uppgav en större andel av föräldrarna i Högsta genomsnitt att de mer ofta fått ta del av barnets arbete i svenska. I större utsträckning upplevde de också att skolan ansträngt sig för att göra dem delaktiga i barnets skolarbete. Å andra sidan var det en större andel av föräldrarna i Lägsta genomsnitt som mer ofta sade sig ha fått information om barnets läsning. Med tanke på att eleverna i denna grupp generellt sett inte kommit så långt i sin läsutveckling kan en naturlig förklaring finnas till detta. Tänkbart kan vara att lärarna informerat föräldrarna för att på så sätt uppmärksamma dem på att barnen behöver stöd när det gäller att läsa vilket inte i lika hög grad gällde eleverna i Högsta genomsnitt som generellt sett kommit

längre i sin läsutveckling. I Lägsta genomsnitt förekom också mer frekvent diskussioner med föräldrar om barns språkutveckling. En större andel av eleverna i denna grupp hade annat modersmål än svenska och en möjlighet är att lärarna tolkade frågan som att det handlade om språkutveckling när det gäller svenska språket. Finns fler elever i en klass med annat modersmål ter det sig också rimligt att läraren diskuterar språkutveckling mer ofta med föräldrar. Detta säger däremot ingenting om hur ofta dessa diskussioner förts runt varje enskild elev.

Genomgående tycktes föräldrarna i Högsta genomsnitt i större utsträckning delta i skolans verksamhet, de bedömdes vara mer engagerade i barnens studieprestationer och i högre grad upplevde de sig också delaktiga i barnets utbildning. Detta faktum indikerar att det kan finnas ett samband mellan dessa faktorer och elevers läsprestation vilket är något som synes gälla för såväl skola som klass. Å andra sidan fick en större andel av föräldrarna i Lägsta genomsnitt information om barnets läsning och här diskuterades språkutveckling mer ofta vilket indikerar att även negativa samband mellan samverkan och läsprestation kan föreligga.

Med tanke på skillnaden mellan de olika grupperna med avseende på elevers hembakgrund väcks också frågan om det kan finnas samband mellan hembakgrund och den samverkan som sker mellan skola och hem. På liknande sätt skulle det också kunna förhålla sig när det gäller mer välutbildade och erfarna lärare. Även här skulle ett samband kunna finnas mellan sådana till läraren kopplade faktorer och hem- och skolsamverkan.

Ovanstående antaganden och de frågor som väckts belyses i det kommande teoriavsnittet *Samverkan mellan skola och hem* (sid. 97).

Summering och framåtblickande

I jämförelsen mellan grupperna Lägsta och Högsta genomsnitt framkom ett antal faktorer som skiljde grupperna åt. I en jämförelse hade Högsta genomsnitt en större andel elever vars föräldrar hade hög utbildning och i dessa familjer fanns också en större disponibel inkomst vilket indikerar ett positivt samband mellan dessa faktorer och elevers och klassers läsprestation.

En större andel av eleverna i Högsta genomsnitt undervisades av välutbildade och erfarna lärare. Kan ett samband finnas mellan sådana faktorer och elevers och klassers läsförmåga? I sammanhanget skulle ytterligare ett samband kunna föreligga nämligen den mellan elevers hembakgrund och lärares kompetens. Kan

det vara så att elever med högt utbildade föräldrar generellt sett också undervisas av mer välutbildade och erfarna lärare?

Vad gäller skol- och klassrumsklimat bedömdes en stökig klassrumsmiljö, trakasserier av olika slag samt skadegörelse utgöra ett större problem på skolorna i Lägsta genomsnitt. Även i klasserna i denna grupp förekom mer ofta kränkningar och genomgående kände eleverna i denna grupp sig mindre trygga i skolan. En mindre andel av föräldrarna i Lägsta genomsnitt upplevde att skolan brydde sig om barnets framsteg och likaså hade en mindre andel av föräldrarna i denna grupp förtroende för skolans förmåga att utveckla barnets läskompetens. Sammantaget indikerar detta att det kan finnas ett samband mellan dessa faktorer och läsprestation såtillvida att ett positivt skol- och klassrumsklimat och förtroende för skolan samvarierar med goda prestationer i läsning. Även i detta fall skulle ett samband kunna föreligga med elevers hembakgrund och lärares utbildning och erfarenhet.

Vad gäller samverkan mellan skola och hem bjöds elever och föräldrar i Högsta genomsnitt i större utsträckning in till att delta i aktiviteter på skolan och i denna grupp bedömdes även föräldrarna vara mer engagerade såväl i förekommande aktiviteter som i barnens skolarbete. I en jämförelse upplevde föräldrarna i denna grupp också att skolan i högre grad ansträngt sig för att göra dem delaktiga. Sammantaget indikerar detta att det kan finnas samband mellan dessa faktorer och läsprestation såtillvida att föräldrars deltagande, engagemang och delaktighet samvarierar med goda prestationer i läsning. Även vad gäller dessa faktorer kan ett samband föreligga med elevers hembakgrund och lärares utbildning och erfarenhet.

Jämförelserna mellan extremgrupperna indikerar att det finns skillnader mellan grupperna med avseende på elevers hembakgrund, lärares utbildning och erfarenhet, skol- och klassrumsklimat samt samverkan mellan skola och hem. Dock ska betonas att påvisade skillnader inte ger information om orsak och verkan det vill säga vad det egentligen är som påverkar vad. Däremot ges en bild av förhållanden som skiljer sig åt mellan grupperna, och därmed finns en grund för fortsatt analys. Ytterligare något att notera är att ambitionen med extremgruppsanalysen inte varit att göra en uttömmande kartläggning utan målet har varit att hitta någon eller några fyndigheter som är värda att utvinnas.

Mot bakgrund av den deskriptiva analysen syns därför främst nedanstående frågeställningar när det gäller skol- och klassrumskaraktiska som mest intressanta att utforska.

Elevers hembakgrund och lärarkompetens

- Kan elevers hembakgrund förklara skillnader i läsprestationer?
- Kan lärares kompetens förklara skillnader i läsprestationer?
- Finns samvariation mellan elevers hembakgrund och lärares kompetens?

Skol- och klassrumsklimat i relation till elevers hembakgrund och lärarkompetens

- Kan ett positivt skol- och klassrumsklimat förklara skillnader i läsprestationer?
- Samvarierar skol- och klassrumsklimat med elevers hembakgrund?
- Samvarierar skol- och klassrumsklimat med lärares utbildning och erfarenhet?

Hem- och skolsamverkan i relation till elevers hembakgrund och lärarkompetens

- Kan föräldrars delaktighet och engagemang i barnets skolarbete förklara skillnader i läsprestationer?
- Samvarierar föräldrars delaktighet och engagemang i barnets skolarbete med elevers hembakgrund?
- Samvarierar föräldrars delaktighet och engagemang i barnets skolarbete med lärares utbildning och erfarenhet?

De frågor som skissats ovan belyses närmare i studiens nästa steg där en genomgång sker av tidigare forskning/teori med avseende på hembakgrund, lärarkompetens, skol- och klassrumsklimat och samverkan mellan skola och hem. Syftet med forskningsgenomgången är tudelat. Dels handlar det om att utröna vad ovan nämnda områden kan innefatta och vilka begrepp som använts i sammanhanget, dels om hur områdena i tidigare studier relaterats till elevers studieprestation.

STEG 2 – TIDIGARE FORSKNING OCH TEORI

If we are convinced that a good education is necessary for all who live in modern society, then we must search for the alterable variables that can make a difference in the learning of children and adults in or out of the school. /---/ Our basic research task is to further understand how such alterable variables can be altered and their consequent effect on students, teachers, and learning.

Benjamin S. Bloom⁵

Litteratur kring forskning inom valda områden har i första hand sökts i de internationella databaserna Eric och PsycINFO samt i den svenska biblioteksdatan LIBRIS. Även referenslistor i funnen litteratur har givit vägledning i efterforskningen. Ett inledande kriterium vid sökningen var att artiklar och rapporter, utöver det områdesspecifika, skulle inkludera skolverksamhet och dess inverkan på elevers läs- och skrivutveckling i de lägre skolåren. Eftersom träffarna i vissa fall blev få utökades sökningen till att även gälla studieresultat något som också kunde omspanna hela grundskolan. I första hand valdes kvalitetsgranskad litteratur men då exempelvis forskning av äldre datum och monografier inte omfattas av sådan granskning var det inte rimligt att strikt hålla sig till detta kriterium. I görligaste mån har fokus lagts på svensk forskning men då effektforskning i ringa omfattning rapporteras från Sverige utgör utländsk forskning en majoritet av de studier som refereras. För att som läsare kunna dra paralleller till svensk skola och svenska samhällsförhållanden anges i text var refererade studier har sitt ursprung.

Kapitlet inleds med en genomgång av tidigare forskning och teori kring elevers hembakgrund vilket sker under rubriken *Hembakgrund*. Därefter följer i nämnd ordning avsnitt som berör *Lärarkompetens*, *Skol- och klassrumsklimat* och *Samverkan mellan skola och hem*. Kapitlet avslutas med en summering och en precisering av de hypoteser som undersöks i det avslutande analyssteget.

⁵ Bloom, B. S. (1980). The new direction in educational research: Alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), p 385.

Hembakgrund

Within the classroom setting **there are in fact three actors ever present** – the teacher, the student, and the parent(s), who are ‘present’ in the sense that beliefs, attitudes, and habits of mind of the family are thoroughly embedded in the mind of the child.

Peter Coleman⁶

Hur hembakgrund kan förstås men också hur den definieras och mäts skiljer sig åt undersökningar emellan. Vanligt förekommande är att använda socialgruppsbegreppet men inte heller här finns en entydighet i vad som innefattas (Svensson, 1999). Genomgående för socialgrupp som även kan benämnas samhällsklass eller socio-ekonomisk position/status är att begreppet grundas på yrkestillhörighet vilket är vanligt i Sverige. På statistiska centralbyråns hemsida står att läsa:

Den socioekonomiska indelningen, SEI, är en beskrivande klassifikation avsedd att belysa den hierarkiska struktur i ett samhälle som delar upp människor i olika klasser. /---/ Grundläggande för SEI och de flesta andra liknande indelningar är personernas position på arbetsmarknaden, vilket antas ha en avgörande betydelse för välfärdsfördelning och livschanser. (www.scb.se/templates/Standard____218503.asp)

I grova drag indelas socialgrupperna utifrån SEI-kodningen i tre grupper där högre tjänstemän utgör grupp 1. Grupp 2 innefattar företagare, tjänstemän på mellannivå och lägre tjänstemän medan grupp 3 utgörs av arbetare. I en kartläggning av barns och ungas välfärd (Jonsson, Östberg & Brolin Låftman, 2001) framgår att år 2001 tillhörde cirka 24 procent av barn i åldrarna 10-18 år socialgrupp 1, 44 procent tillhörde socialgrupp 2 medan resterande 32 procent tillhörde socialgrupp 3. Enligt Svensson (1999) förekommer olika typer av socialgruppsklassificering i de flesta länder och liksom i Sverige baseras de ofta på yrkestillhörighet (för översikt se Svensson, 1999, s 15-19). Ytterligare en förekommande indelning, vilket är fallet i OECD-studier, är att använda ett socioekonomiskt index beräknat utifrån föräldrars yrke samt yrkets relation till utbildning och inkomst (Skolverket, 2001a).

Ännu ett sätt, vilket används i föreliggande studie, är att närma sig hembakgrund genom att utgå från Bourdieus kapitalteori. Genom dessa hypotiserade former av

⁶ Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc. p 1.

kapital, vilka tillsammans bestämmer social klass, kan omständigheter kring föräldrars inflytande över elevers läsprestation förstås.

Bourdieu's kapitalteori

Enligt Bourdieu (1993, 1997) kan ett till människor kopplat kapital anta tre grundläggande, inbördes relaterade men också konvertibla former nämligen socialt, kulturellt och ekonomisk kapital av vilka medelklassen enligt Bourdieu i allmänhet har mer och arbetarklassen mindre. Vilken form kapitalet än har är tesen den att det bringar fördelar för den som har det.

Det sociala kapitalet utgörs av summan av alla resurser som tillfaller en individ genom mellanmännsliga kontakter (Bourdieu, 1997). Även Coleman (1997) betraktar det sociala kapitalet som ett nätverkskapital dock med skillnaden att det är relationerna i sig som utgör det sociala kapitalet inte den personliga egendomen som enligt Bourdieu blir en följd av möjligheten att kunna utnyttja andra människors tillgångar. Föräldrars utbildning, skriver Coleman, utgör en potentiell resurs eftersom barnet kan få växa upp i en litterär miljö som gagnar kognitiv utveckling och lärande. Det är emellertid inte självklart att detta humankapital blir tillgängligt för barnet eftersom det:

...depends both on the physical presence of adults in the family and on the attention given by the adults to the child. /---/ Even if adults are physically present, there is a lack of social capital in the family if there are not strong relations between children and parents. (ibid, p 89).

Således saknar humankapital värde om det är oåtkomligt för barnet vilket blir fallet om det sociala kapitalet, som i detta fall gäller goda relationer mellan föräldrar och barn, saknas.

Det kulturella kapitalet kan ses som en individs kulturella bagage och kan enligt Bourdieu (1997) anta tre symboliska skepnader. Den förkroppsligade formen utgörs av invanda och erfarenhetsbaserade språk-, tanke- och rörelsemönster präglade av barnets närmiljö det vill säga den eller de grupper hon är en del av. Dessa vanemönster eller dispositioner ligger till grund för hur en individ uppfattar omgivningen men också för hennes kommunikation och handlande.

Det kulturella kapitalet framträder även i såväl objektifierad som institutionaliserad form. Kulturella ting som böcker och musikinstrument är exempel på det förstnämnda medan utbildning, titlar och examensbevis utgör institutionaliserat kulturellt kapital vilket också kan ge access till ekonomiskt

kapital i form av lön. Indikatorer på denna kapitalform kan således utgöras av inkomst men också av kapitalvaror såsom datorer, bilar och fritidshus. Det ekonomiska kapitalet har dock vad gäller skolresultat inom den obligatoriska skolan visat sig vara av underordnad betydelse (Yang, 2003). Gällande välfärdsstater förklaras detta faktum av att utbildning i dessa länder till stora delar är avgiftsfri (Pilegaard Jensen & Turmo, 2003). Däremot har det kulturella kapitalet i studie efter studie visat sig vara en mycket inflytelserik faktor för elevers studieresultat (se t ex. Yang, 2003; Yang & Gustafsson, 2004) men även vad gäller föräldrars engagemang och intresse för barnens skolgång. Exempelvis konstaterar Lareau (1987) utifrån en etnografisk studie att:

Generally, the evidence demonstrates that the level of parental involvement is linked to the class position of the parents and to the social and cultural resources that social class yields in American society. By definition, the educational status and material resources of parents increase with social class. (ibid, p. 81)

Dock framhåller Lareau, i likhet med Coleman (1997), att ”Class provides social and cultural resources, but these resources must be invested or activated to become a form of cultural capital” (Lareau, 1987, p 84).

En nyckelfaktor för överföring av kulturellt kapital är språk vilket kan betraktas som en integrerad del av detta kapital (Bourdieu, Passeron & de Saint Martin, 1994). Förutom tillgången till ett rikt ordförråd innefattar denna praktik såväl kunskapen om hur ord i olika sammanhang används som den säkerhet och precision med vilket detta görs, något som kan få konsekvenser för barnet i skolan.

Of all the cultural obstacles, those which arise from the language spoken within the setting of the family are unquestionably the most serious and the most insidious. For, especially during the first years of school, comprehension and manipulation of language are the first points of teacher judgement. But the influence of a child's original language setting never cease to operate. Richness and style of expression are continually taken into account, whether implicitly or explicitly and to different degrees, in all university courses, even scientific ones. (ibid, p 40)

Det språkliga kapitalet är således ett verktyg för kommunikation men det innefattar även en dold praktik eller kod som kan ge fördelar i utbildningssammanhang. Detta är något som även Bernstein (1971, 1977) ger uttryck för efter att på 1970-talet ha studerat kommunikationsformer i olika engelska samhällsskikt.

Sociolingvistiska koder

Efter att i England ha studerat barns och vuxnas språk och språkanvändande fann Bernstein (1971, 1977) två olika typer av språkliga kods-system nämligen de som kom att betecknas som den universella (elaborated) respektive den partikulariserade (restricted) koden. Barns språkbruk grundläggs i hur medlemmarna i en familj talar med varandra och här synliggjorde han systematiska skillnader i sättet på vilket detta görs.

... certain groups of children, through the forms of their socialization, are oriented towards receiving and offering universalistic meanings in certain contexts, whereas other groups of children are oriented towards particularistic meanings. The linguistic realizations of universalistic orders of meaning are very different from the linguistic realizations of particularistic orders of meaning, and so are the forms of the social relation (for example, between mother and child) which generate these. (Bernstein, 1977, p 67)

Dock är Bernstein noga med att poängtera att:

Because a code is restricted it does not mean that a child is non-verbal, nor is he in the technical sense linguistically deprived, for he possesses the same tacit understanding of the linguistic rule system as any child. It does not mean that the children cannot produce, at any time, elaborated speech variants in *particular* contexts. (ibid, p 68)

Utöver vad som redan är känt i en given situation kan föräldrar i olika grad samtala, resonera, förklara, generalisera och dra paralleller till liknande omständigheter eller skeenden. Sådan kommunikation har enligt Bernstein en universell räckvidd och utgör ett sätt att använda språket som kännetecknar den utvecklade koden. Rent språkligt karakteriseras denna kod av korrekt grammatik, komplex meningsbyggnad och ett användande av adjektiv, adverb och prepositioner (Bernstein & Lundgren, 1983). När en situation eller händelse beskrivs med sådan kod kan även någon som initialt ej är insatt i det som berättas förstå vad som sägs, vilket inte i samma höga grad blir fallet om den kontextbundna begränsade koden används. Denna kod utvecklas enligt Bernstein (1971) i miljöer där mycket är underförstått. Det kan vara att talare och lyssnare delar samma situation eller där det tas för givet att andra redan har tillräcklig bakgrundskunskap för att kunna förstå vad som sägs, något som därför får konsekvenser för vad som explicit görs. Således skiljer sig dessa sociolingvistiska koder åt vad gäller kontextberoendet det vill säga i vad mån det sagda kan förstås fritt från en situation eller ett sammanhang. Detta innebär att den begränsade koden passar bättre för samtal kring konkreta händelser medan

den utvecklade koden är bättre lämpad för diskussioner av en mer abstrakt karaktär.

Bernstein (1977) gör en koppling mellan social klass och användandet av olika språkliga koder. I sina studier fann han att båda koderna återfanns inom alla sociala klasser men att den utvecklade koden i mindre grad användes i kommunikationen mellan föräldrar och barn tillhörande arbetarklass.

Because the code is restricted, it does not mean that the users *never* use elaborated speech variants. It only means that such variants will be used infrequently in the process of socializing the child in his family. (ibid, p 68)

Således ska man inte förstå Bernstein som att relationen mellan kod och klass är i sten gjuten.

Enligt Bernstein (1977) möter skolan som regel alla barn med en utvecklad kod vilket innebär att vissa barn blir mer gynnade än andra just tack vare de kommunikationsmönster de lärt sig att förstå och använda. Följden för den som inte är familjär med denna kod uttrycks på följande sätt "...when the child steps into school he is stepping into a symbolic system which does not provide for him a linkage with his life outside" (ibid, p 68).

Den universella koden lämpar sig för att beskriva abstrakta företeelser vilket innebär att den också kan betraktas som skriftspråkets kod eftersom skriftlig kommunikation som regel ska kunna tydas oavhängigt tid och rum. Av detta följer att vissa barn mer än andra, genom de kommunikationsmönster de är vana vid hemifrån, syns vara bättre rustade för att såväl tillägna sig som att använda skriftspråket.

Effekter av elevers hembakgrund

Effekter av elevers hembakgrund har rapporterats i studie efter studie. I nedanstående avsnitt fokuseras främst dess koppling till läsförmåga och studieprestation.

Kulturellt kapital och elevers läsning

En av nycklarna till god läsförmåga är ett rikt ordförråd (Block, Gambrell, Pressley, 2002; Lundberg, 2002, 2006; Stanovich, 2000). Hart och Risley (1995, refererad i Lundberg, 2006) konstaterar ett enormt gap ifråga om det totala antalet ord som barn från olika sociala strata exponeras för under sina första levnadsår. Lundberg (2006) skriver:

Children of parents with higher education (professionals) had been exposed to an average of more than 30 million words during the first three years of living, whereas children of parents on social welfare had an average of about 10 million words. Children of working class parents had an estimate somewhere in between (about 20 million words). (ibid, p 71)

Denna olikhet i språklig stimulering antogs förklara mycket av skillnaderna gällande ordförrådsutveckling mellan barn från olika sociala skikt.

Föräldrars utbildning kan också kopplas samman med barns erfarenheter av böcker och läsning före skolstart. Utifrån svenska data från PIRLS 2001 konstaterade Myrberg och Rosén (2008) att föräldrarnas utbildningsnivå hade ett stort inflytande på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Denna effekt medierades bland annat via läsaktiviteter som förekommit i hemmet innan barnet började skolan vilket kunde handla om högläsning och sagoberättande. Vad gäller just högläsning fann Paris och Cunningham (1996) att det kunde skilja uppemot 1000 timmar som vissa förskolebarn i jämförelse med andra läst böcker tillsammans med sina föräldrar. Bland dem som upplevt mycket högläsning var medelklassbarnen överrepresenterade. I en jämförelse med arbetarklassföräldrarna samtalande medelklassföräldrarna också mer ingående om innehållet i böckerna och de uppmärksammade även i större utsträckning barnen på såväl bilder som text i böckerna som lästes.

I likhet med Myrbergs och Roséns (2008) studie har ytterligare undersökningar visat att barn som tidigt möter skriftspråket på olika sätt är bättre rustade att lära sig läsa när de väl kommer till skolan vilket kan handla om motivation för att lära sig läsa (Gambrell & Mazzoni, 2001; Purcell-Gates, 2000; Swalander & Taube, 2007) och intresse för läsning (Weigel et al., 2006). Dessa barn är också mer införstådda med såväl funktionen som formen av skriven text (Lundberg, 2006; Purcell-Gates, 1996), vilket underlättar läsinläringen (Adams, 1995; Lundberg, 2002; Snow, Burns & Griffin, 1998) något som i sin tur medför större möjlighet att utveckla en god läskompetens (Cunningham & Stanovich, 1997; Stanovich, 2000). Vidare har positiva samband konstaterats mellan föräldrars utbildning och faktorer som korrelerar med läsprestation såsom förväntningar på barnets skolprestation (Trivette & Anderson, 1995) och visat intresse för barnets läsning (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2003; Ho och Willms, 1996).

Hembakgrund och dess inflytande över studieprestation

En fråga som väckts är om elevers socioekonomiska bakgrund (SES) utövar ett så starkt inflytande på studieresultat som konstaterades i den grundläggande studien av Coleman et al. (1966) men även i de studier som följde i dess spår.

Efter att ha genomfört en metanalys innefattande drygt 100 studier kunde även White (1982) konstatera att SES är en betydande faktor när skolprestation ska förstås. Det genomsnittliga sambandet mellan SES och studieprestation uppgick i granskade studier till .32, men det fanns en stor variation studierna emellan. White konstaterade emellertid att relationen mellan SES och prestation är svagare än vad som tidigare generellt gjorts gällande. Detta menade han kunde bero på att det som regel refererades till aggregerad data vilket nästan uteslutande handlade om skolnivå. Han fann också inkonsistenser gällande såväl definitionen av SES som vilka indikatorer som använts vid mätningen. Analysen visade även att inflytandet av SES tenderade att vara högre i studier av äldre datum men också att dess betydelse tycktes avta allt eftersom eleverna blir äldre. Denna trend bekräftades i ytterligare en metaanalys inkluderande resultat från 58 publicerade artiklar under 1990-talet (Sirin, 2005). Även här påvisades att inflytandet av SES minskade stegvis med början redan i de tidiga skolåren. I båda dessa studier gavs som tänkbar förklaring att skola och utbildning kan minska effekten av SES.

Även om sambandet mellan SES och skolprestation tenderar att minska (White, 1982; Sirin, 2005) så visar en svensk studie att:

det finns klara sociala skillnader i matematikprestationer mätt genom prov redan på lågstadiet och att den sociala bakgrunden sedan fortsätter att påverka prestationerna genom hela den återstående grundskoletiden. Detta innebär att för två elevgrupper med olika social bakgrund men med lika prestationer på ett stadium kommer den grupp som tillhör den högsta socialgruppen att få bättre prestationer på nästa stadium. (Reuterberg, 1996, s 1)

I storskaliga läsundersökningar har även för svenskt vidkommande höga korrelationer mellan hembakgrund och läsprovsresultat kunnat påvisas såväl för elever i de lägre skolåren (Elley, 1992; Mullis et al., 2003) som för elever i de högre klasserna (Elley, 1992; OECD, 2001, 2002, 2003, 2004).

I sekundäranalyser av data från dels IEA Reading Literacy Study 1991 (Elley, 1992), dels från den uppföljande så kallade TREND-studien tio år senare påvisades att elevers hembakgrund, vilket i det här fallet rörde sig om 9-åringar, förklarar en betydande del av variationen i läsprestation (Hansen, Rosén & Gustafsson, 2004). Analyserna utifrån båda undersökningstillfällena visade på positiva samband mellan kulturellt kapital och läsprestation medan sambandet mellan ekonomiskt kapital och läsprestation var negativt.

I 1991 års studie uppgick korrelationen mellan kulturellt kapital och läsprestation på klassnivå till .58. Tio år senare hade korrelationen mellan kulturellt kapital-faktorn och läsprestation ökat till .67. Detta innebär att 45 procent av den variation som fanns i läsprestation mellan skolor år 2001 förklarades av elevernas sociala bakgrund vilket kan jämföras med drygt 30 procent tio år tidigare. Som tänkbar förklaring till detta angavs föräldrars ökade möjlighet att välja skola.

Även vad gäller äldre elever har analyser gjorts beträffande hembakgrundens betydelse för läsprestation. I en sekundäranalys av data från OECD-studien Programme for International Student Assessment (PISA) som mätte 15-åringars läsförmåga konstaterades att 61 procent av mellanskolevariansen förklarades av elevers socioekonomiska bakgrund (Väljörvi & Malin, 2003).

Avslutningsvis bör dock inflikas försiktighet med att utnämna SES som den mest bestämmande faktorn för skolprestationer. Kognitiv förmåga är än mer betydelsefull (Rosén, 1998), och i en nyligen utgiven och mycket omfattande metaanalys visar Hattie (2009) på ytterligare betydelsefulla faktorer här kopplade till skola och undervisning.

Summering och framåtblickande

Beroende på variation i hemmiljö och erfarenhet börjar barn skolan med skiftande beredskap för att lära sig läsa och i studie efter studie har föräldrarnas och hemmets starka inflytande på barns språk- och läsutveckling påvisats. Elevers hembakgrund har också visat sig vara en faktor som har stort inflytande över elevers läsprestationer. Hur stort inflytandet är skiftar från studie till studie vilket kan bero på olika definitioner av begreppet hembakgrund men också på att de indikatorer som använts för att spegla begreppet varierat.

Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt

I analysen i steg 1 påvisades stora skillnader mellan extremgrupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt med avseende på elevernas hembakgrund vilket med Bourdieus terminologi kan härledas till elevernas kulturella och ekonomiska kapital. För att spegla dessa begrepp finns de indikatorer som framträdde i det första analyssteget nämligen föräldrars utbildning och familjens ekonomi samt detta i objektifierad form så som exempelvis böcker och fritidshus. Sammantaget medför detta möjligheter att i det tredje och avslutande steget undersöka effekten av elevers hembakgrund.

Lärarkompetens

En uppenbar verifiering på vad läraren härutinnan kan betyda, har man i den ganska ofta konstaterade företeelsen, att en elev, som under en lärares ledning ernått mycket dåliga resultat, under en annan lärares ledning kan bli som förvandlad, kan ådagalägga både arbetslust och verklig studiebegåvning.

Karl Nordlund⁷

Elevers studieresultat är naturligtvis avhängigt av flera och samverkande faktorer som kan kopplas till skola och undervisning. Dock visar studie efter studie att den enskilt mest betydelsefulla faktorn är den undervisande läraren (se t ex. Darling-Hammond, 1999, 2000; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Greenwald, Hedges & Laine, 1996; Hanushek, 1992; Hedges, Laine & Greenwald, 1994; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rikvin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004). Exempelvis visar Hanushek, Kain och Rikvin (1998) att skillnaden med avseende på elevprestation mellan skolor kan förklaras av kvaliteter kopplade till undervisande lärare.

A lower bound suggests that variations in teacher quality account for at least 7½ percent of the total variation in student achievement, and there are reasons to believe that the true percentage is considerably larger. (ibid, p III)

Däremot råder delade meningar om vad exakt det är som gör att vissa lärare synes vara mer framgångsrika än andra, men också om det över huvud taget går att mäta effekter av lärarkompetens eftersom samspelet mellan lärare och elever i undervisningsprocessen är så mångfacetterat (Winne, 1987). Det har även hävdats att undervisningsskicklighet är en personlig egenskap som inte låter sig mätas med observerbara variabler (Hanushek, 2002), men avseende denna fråga saknas fortfarande mycket forskning.

Ytterligare något som gör att det är svårt att fastställa betydelsen av lärarkompetens är de olika definitioner av begreppet som förekommer, och som en följd därav också hur det bestäms. Utifrån lärarens eget perspektiv kan det handla om ”teacher efficacy” vilket definieras enligt följande:

In assessing *self-perceptions of teaching competence*, the teacher judges personal capabilities such as skills, knowledge, strategies, or personality traits balanced

⁷ Nordlund, K. (1922). *Läraren och lärarens gärningar. Tre föredrag av Karl Nordlund*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söner Förlag, s 65.

against personal weaknesses or liabilities in a particular teaching context.
(Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998, p 228).

En lärare kan bli betraktad som skicklig om hon eller han utför ett uppdrag som gagnar skola och samhälle (Cheng & Tsui, 1999), men det kan också gälla skapandet av en arbetsmiljö som gör att läroplanens mål kan förverkligas (Carlgren & Marton, 2005).

Ett kännetecken för den kompetenta läraren kan vara kvaliteter som empatisk förmåga, att kunna möta olika elevers behov eller att vara en god lyssnare (Adalsteinsdóttir, 2004), men det kan också handla om didaktisk färdighet (Carlgren & Marton, 2005; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Langer, 2001; Snow et al., 1998; Snow, Griffins & Burns, 2005) vilket i sin tur kan relateras till elevers studieresultat (Lundberg & Linnakylä, 1993; Wenglinsky, 2000).

För nästan tjugo år sedan framhöll Hanushek (1989) efter en genomgång av två decenniers forskning kring resurser och skolresultat att det visserligen tycktes förekomma skillnader med avseende på lärarskicklighet men att detta vare sig kunde relateras till utbildning eller antal tjänsteår, vilka är vanligen förekommande mått på lärarkompetens. Även om majoriteten av de 187 studier som ingick i genomgången uppvisade ett positivt samband mellan lärares erfarenhet och elevresultat så berodde detta, enligt Hanushek, endast på att sorteringseffekter förorsakat att "causation may run from achievement to experience and not the other way around" (ibid, p 47) vilket kan tolkas som att erfarna lärare väljer eller rekryteras till skolor där eleverna har goda förutsättningar att prestera bra. Ytterligare studier har lyft frågan om selektionseffekter. Även Xin, Xu och Tatsuoka (2004) fann, med utgångspunkt i data från Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), indikationer på att "higher SES families choose or are matched with better teachers" (ibid, p 218).

Sättet att analysera ett datamaterial kan medföra att effekter, som i detta fall av lärarkompetens, synliggörs eller inte. I senare utförda analyser på samma dataunderlag som det Hanushek (1989) utgick ifrån, dock utförda med andra tekniker, påvisades konsistenta samband mellan lärarkompetens och elevers studieresultat (Hedges et al., 1994). Ytterligare ett exempel kan belysa analysmetodens betydelse. I en rapport från Skolverket (2005a) kunde inte några korrelationer påvisas mellan elevbetyg och skolors samlade lärarkompetens. Detta kan emellertid förklaras av att man i de regressionsanalyserna som genomfördes inkluderade flera mått på lärarkompetens samtidigt (eg. pedagogisk utbildning, adekvat utbildning, lärarerfarenhet och andelen tillsvidareanställda

lärare) vilket gjorde att analysen blev behäftad med multikolaritet. Detta innebär att effekterna av dessa variabler tog ut varandra (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Vanligt är emellertid att ovanstående nämnda variabler används för att bestämma lärarkompetens och dess effekter på elevers studieprestation har också i varierande grad kunnat påvisas i flera studier.

Effekter av lärares utbildning

Vad gäller förhållandet mellan lärares utbildning och studieresultat kunde Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin och Heilig (2005) i en studie där elever från skolår 4 och 5 följdes under en sexårsperiod påvisa att adekvat utbildade lärare genomgående släppte ifrån sig elever med bättre studieresultat än vad lärare som saknade lärarutbildning gjorde. Vid analyserna kontrollerades det för elevernas tidigare studieresultat och hembakgrund men även för lärarerfarenhet och akademiska betyg i enskilda ämnen. I ytterligare en studie visade Croninger, Rice, Rathbun och Nishio (2003) med hjälp av flernivåanalys effekten av lärarutbildning på elevresultat i skolår 1. När kontroll gjorts för elevernas förkunskaper konstaterades att två lärarkarakteristika var positivt korrelerade med elevresultat. Den ena var ämnesinnehållet i genomgången lärarutbildning och den andra var en lärarexamen från utbildning riktad mot de lägre skolåren. Ytterligare lärarkarakteristika såsom högre examina, ålder eller erfarenhet befanns i denna studie inte ha några samband med elevresultat.

Att lärares förtrogenhet med sitt ämnesområde är betydelsefullt visar även Greenwald et al. (1996). Utifrån en metaanalys dras slutsatsen att lärare som är insatta i sitt undervisningsinnehåll och är väl förtrogna med i sammanhanget adekvata undervisningsmetoder har de bästa förutsättningar för att deras elever ska nå framgång. Vad gäller yngre barns läsförmåga understryks detta faktum av ett stort antal svenska läsforskare som i ett konsensusuttalande fastslår att:

Den skicklige läraren utmärks av ingående kunskaper om barns språkliga utveckling, om läs- och skrivprocessen och av ett systematiskt och strukturerat arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas förmåga och individuella strategier. (Myrberg, 2003, s 7)

För att undervisningen ska kunna varieras så att den passar enskilda elever eller grupper av elever, behärskar den kompetenta läraren också olika metoder, arbetssätt och material (ibid). Dessutom behärskar hon eller han kunskapen om hur man arbetar med barn som har svårigheter med att lära sig läsa. Liknande slutsatser drar Hall och Harding (2003) efter att ha gått igenom ett stort antal engelskspråkiga studier där skickliga lärare, vad gäller läs- och skrivundervisning i

de tidiga skolåren, fokuserats. Här framkom dessutom att framgångsrika lärare också etablerar ett gott samarbete med elevernas föräldrar.

Otvetydigt innefattar lärarkompetens att läraren är väl insatt i sitt ämnesområde, men betydelsen av goda ämneskunskaper är långt ifrån entydig. I flera studier har nämligen kurvlinearitet påvisats vilket innebär att effekten av ämnesför djupning stiger upp till en viss nivå för att därefter plana ut (Darling-Hammond, 2000). Dessutom finns indikationer på att lärares kunskaper om lärandeteorier, förtrogenhet med undervisningsmetoder och pedagogisk skicklighet i än högre grad än ämneskompetens är positivt korrelerade med elevresultat (ibid).

Ingående kännedom om ett ämne eller ett undervisningsområde kan emellertid ha en positiv inverkan på lärares känsla av kompetens men också med avseende på den självtillit läraren känner inför sitt uppdrag (Ross, 1998), något som också kan gälla blivande lärare. Studier visar nämligen att lärarstudenters upplevelser av att vara väl förberedda inför läraruppdraget är positivt korrelerade med den tillförsikt de känner inför yrkesutövandet, det ansvar de känner för elevernas lärande och välbefinnande men också med planerna på att även i en framtid arbeta som lärare (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998). Generellt sett gällde detta i högre grad lärare som undervisade inom det område som deras examen innefattade.

Lärares tilltro till den egna förmågan att undervisa har också vistat sig samvariera med elevers motivation och självtillit (Goodard, 2003; Tschannen-Moran et al., 1998) men även med lärares förmåga att kunna samverka med elevernas föräldrar (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987) och förmågan att skapa ett positivt klassrumsklimat (Hoy & Woolfolk, 1993).

Ytterligare en aspekt av lärarutbildning är den kompetensutveckling som sker inom ramen för en anställning. Vilka effekter sådana utbildningsinsatser har för elevers lärande har emellertid visat sig vara svårt att fastställa. Utifrån en genomgång av fler än 1 300 australiensiska, brittiska, kanadensiska och amerikanska studier som rapporterat positiva effekter av fortbildningsinsatser befanns endast nio uppfylla de kriterier som ställts med avseende på studiedesign, validitet och reliabilitet (Yoon, Duncan, Wen-Yu Le, Scarloss & Shapley, 2007). Samtliga av dessa nio studier omfattade fortbildning av lärare för de lägre skolåren (F- år 6) och här framkom att "teachers who receive substantial professional development – an average of 49 hours in the nine studies – can boost their students' achievement by about 21 percentile points" (ibid, p III). En av studierna gällde en månadslång intensivkurs medan resterande utbildning

hade skett genom workshops eller som intensivkurser, och i samtliga fall hade uppföljande träffar genomförts. Genomgående hade utbildningarna riktats “directly to teachers rather than through a ‘train-the-trainer’ approach and was delivered by the authors or their affiliated researchers” (ibid, p 3).

Med fokus på kostnadseffektivitet visar Angrist och Lavy (1998) i en israelisk studie att en satsning på lärares kompetensutveckling i syfte att förbättra elevresultat är mer ekonomiskt försvarbart än att minska antalet elever i en klass eller öka undervisningstiden. Just mindre klasser och ökad undervisningstid är faktorer som visat sig ha betydande och positiva konsekvenser för elevprestation (för en översikt se Gustafsson & Myrberg, 2002).

Effekter av lärares erfarenhet

Flera studier indikerar att lärares erfarenhet av arbetet är positivt korrelerat med studieprestation (se t ex. Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007; Croninger, Rice, Rathbun & Nishio, 2007; Rockoff, 2004). Men precis så som tycks vara fallet med ämneskompetens syns inte sambandet vara linjärt eftersom indikationer finns på att effekten av undervisningserfarenhet avtar efter de första tre till fem åren efter avslutad utbildning (Darling-Hammond, 1999; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rikvin, Hanushek och Kain, 2005). Dock tenderar lärares självförtroende att öka med antalet tjänsteår (Goddard & Skrla, 2006; Soodak & Podell, 1998).

Summering och framåtblickande

Lärarkompetens är ett mångfacetterat begrepp som kortfattat uttryckt handlar om en till individen knuten kommunicerbar kärna av kunskaper och erfarenheter som gör att hon eller han i kombination med sina personliga egenskaper kan utföra sitt uppdrag som lärare. Mot denna bakgrund ter det sig komplicerat att finna observerbara mått som gör detta komplexa begrepp rättvisa. Trots allt har detta gjorts, och genom mätbara komponenter såsom lärares utbildning och erfarenhet har lärarkompetens i olika grad befunnits samvariera med elevers studieprestation. Ett rimligt antagande är därmed att dessa komponenter tillhör de mer tungt vägande i begreppet lärarkompetens.

Ytterligare något som indikerats är att den resurs som läraren utgör också kan ligga bakom annat i skolkontexten som uppfattas kunna inverka på elevresultat. Här handlar det bland annat om samarbete med elevernas föräldrar.

Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt

Vad som framgått av analyserna i det första analyssteget där extremgruppsjämförelsen gjordes är att datamaterialet från PIRLS erbjuder möjlighet att inkludera flera av de variabler som i tidigare studier använts för att synliggöra det hypotetiska begreppet lärarkompetens. Variabler som också, med undantag av kompetensutbildning, skiljde grupperna Lägsta genomsnitt och Högsta genomsnitt åt. Här handlar det om lärares erfarenhet men också faktorer kopplade till utbildning såsom ämnesinnehåll och typ av lärarexamen.

Från 1950-talet och framåt har flera lärarutbildningsreformer ägt rum i Sverige vilket innebär att de utbildningar som lärarna i PIRLS-studien hade skiljde sig åt beroende på när utbildningen genomgicks men i viss mån också på vid vilket lärosäte den bedrevs. Flertalet av de lärare som ingick i studien hade, trots att utbildningarna var av skiftande karaktär och benämndes på olika sätt, en adekvat lärarutbildning vilket kan definieras som en pedagogisk grundutbildning för tjänstgöring i skolår 3. Adekvat utbildning är emellertid ett relativt grovt begrepp som vare sig tar hänsyn till i vilket omfattning ämnena för de lägre skolåren ingått i studierna eller i vilken grad den specifikt varit inriktad mot just dessa skolår.

När lärarutbildning ska innefattas i analysen är olikheter med avseende på typ av lärarexamen ett faktum som vållar bekymmer, vilket för övrigt inte är unikt för svenskt vidkommande (Darling-Hammond, Berry & Thoreson, 2001). Dilemmat kan dock lösas på olika vis. Ett sätt är att utgå från definitionen adekvat behörighet och koda de olika lärarutbildningarna därefter vilket också gjorts i tidigare analyser av materialet (Myrberg, 2006). Ett annat sätt är att kartlägga utbildningarnas profil och innehåll och som i föreliggande studie utgå ifrån i vilken grad utbildningen kan anses ha förberett lärarstudenterna för det kommande arbetet med läs- och skrivinlärning i de tidiga skolåren. På så sätt ökar informationstillskottet från denna variabel. Eftersom studien fokuserar elevers läsförmåga har ett sidospår därför varit att göra en kartläggning av innehållet i de aktuella lärarutbildningarna med avseende på teorier om språk och läsning, läsmetodik, pedagogik men också det utrymme som givits för praktik/verksamhetsförlagd utbildning. Denna efterforskning är gjord på grundval av att flera forskare framhållit dessa områden som väsentliga komponenter i utbildning för undervisning i de tidiga skolåren (se t ex. Hall & Harding, 2003; Myrberg, 2003; Snow et al., 1998, 2005). En summering av kartläggningen återfinns i Bilaga 5.

Vilken typ av utbildning lärarna i studien hade samt andelen av varje kategori framgår i tabell 33 liksom de koder utbildningarna utifrån kartläggningen erhöll.

Tabell 33. Kodning av lärarutbildning

Typ av utbildning	%	Kod
Lågstadielärarutbildning	36.5	6
Småskollärarutbildning	15.3	5
Grundskollärarutbildning, 1-7, Sv/So	21.9	4
Grundskollärarutbildning, 1-7, Ma/No	8.0	3
Folkskollärarutbildning	1.4	2
Förskollärare/fritidspedagogutbildning	8.8	2
Mellanstadielärarutbildning	6.2	1
Grundskollärarutbildning, 4-9	1.3	1
Högstadielärarutbildning	0.7	1

Lärarutbildning specifikt riktad mot de yngre skolåren och där utbildningsinnehållet grundläggande läs- och skrivinlärning jämförelsevis fått störst utrymme har kodats 6. Övriga utbildningskategorier har utifrån denna princip kodats i en fallande skala. Således har de utbildningar som vänt sig mot högre skolår och som helt saknat detta innehåll erhållit kod 1. Tilläggas kan att svarsalternativet Förskollärare/fritidspedagog inte fanns i lärarenkäten. Vid en manuell granskning av svarsalternativet ”Annan, ange vad”, vilket var ett alternativ som knappt nio procent av lärarna hade uppgivit, framkom att flertalet av de lärare som kryssat för detta alternativ skrivit in någon av dessa utbildningar. Ett fåtal hade dock angivit ”specialpedagog” och någon hade uppgivit Montessoriutbildning. Dessa lärare bedömdes ändå kunna falla inom ramen för kategorin Förskollärare/fritidspedagog.

Resultaten från det första analyssteget visade skillnader mellan extremgrupperna med avseende på vad som i tidigare studier betraktats som mått på lärarkompetens. I extremgruppsanalysen indikerades att hög lärarkompetens samvarierar med hög genomsnittlig läsprestation på klassnivå. Forskningsgenomgången bekräftar detta antagande men visar även att lärarkompetens kan samvariera med föräldrasamarbete i så måtto att kompetenta lärare kan ha en större förmåga att etablera god kontakt med elevernas föräldrar. I datamaterialet finns indikatorer på begreppet lärarkompetens vilket medför att det finns goda möjligheter att i det tredje och avslutande steget undersöka dess eventuella effekter.

Skol- och klassrumsklimat

School climate is a little like the weather. It is difficult to get a handle on, but it is felt everywhere.

Jeffery Winter and James Sweeney⁸

Begreppet klimat är ingalunda nytt i forskning om skola och undervisning och precis som när det gäller studier av väder synes fokus ofta ligga på att synliggöra mönster och på ett generellt plan söka beskriva rådande förhållanden. I en skolkontext torde detta kunna innebära att söka synliggöra mer eller mindre gynnsamma miljöer för utveckling och lärande. Härpå följer antagandet att klimatet i skola och klass är av betydelse för elevers möjlighet att lära men också för lärares möjlighet att undervisa.

Under senare år har en omfattande forskning med fokus på undervisningsklimat bedrivits framförallt i USA och Storbritannien men i någon mån har rapportering även skett från de nordiska länderna. Svensk forskning, som inom området i huvudsak är deskriptiv, bildar den fond mot vilken utomsvensk forskning i nedanstående forskningsgenomgång speglas. I sitt sammanhang återfinns även resultat från PIRLS 2001.

Utifrån en grov indelning kan de klimatfaktorer som kopplas till barns och ungas hälsa och välbefinnande i skolan vara av såväl organisatorisk som fysisk/psykosocial natur vilket också är den indelningsgrund som forskningsöversikten följer.

Organisationsfaktorer

Vad gäller skol- och klassrumsklimat har i forskningen om effektiva skolor fokus lagts på faktorer av organisatorisk art vilka styr eller begränsar personalens och elevernas arbetsförhållanden. Här talas om en skolas kultur, skolledarens roll men också om storlek på skola och klass liksom om hur arbetet och eleverna i klassen är organiserade.

Skolkultur

I forskningen om effektiva skolor framhålls att undervisningsklimatet är en produkt av den atmosfär som råder på skolan. Denna en skolas anda eller "ethos" har beskrivits som "set of values, attitudes and behaviours which will become characteristic of the school as a whole" (Rutter et al., 1979, p 179). Hur

⁸ Winter, J. S. & Sweeney, J. (1994). Improving School Climate: Administrators Are Key. *NASSP bulletin*, 78(564), 65-69.

interaktionen mellan elever, lärare, skolledare och föräldrar gestaltar sig blir med utgångspunkt i ovanstående avhängigt av den kultur som råder. Således kan exempelvis en lärare i fysisk bemärkelse vara ensam vuxen i klassrummet men hon är det inte i psykisk bemärkelse eftersom hennes handlingsmönster, förhållningssätt, undervisningsstil och förväntningar präglas av den skolkultur hon är en del av (Hargreaves, 1998).

En skolkultur som präglas av en stark betoning på skolans kunskapsmål och högt ställda förväntningar på elevernas arbete lyfts fram i forskning om skol- och klassrumsklimat. Högt ställda förväntningar i kombination med förståelse av hur uppsatta mål ska nås har visat sig leda både till att eleverna i större utsträckning fokuserar på skolarbetet som att tendenser till asocialt beteende har reducerats (Griffith, 2000). En omfattande forskning gör även gällande att en skolatmosfär präglad av högt ställda förväntningar på elevernas arbete och en stark betoning på skolans kunskapsmål samvarierar med goda elevprestationer (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Goddard, Sweetland & Hoy, 2000; Griffith, 2000; Grosin, 2004; Hallinger & Murphy, 1987; Macbeath & Mortimore, 2001; Mortimore et al., 1988; Rutter et al., 1979; Snow et al., 1998). I samband med detta har skolledarens betydelse lyfts fram.

Skolledares roll

Kännetecknande för rektorer på framgångsrika skolor är ett tydligt och demokratiskt ledarskap samt förmåga att skapa ett tryggt arbetsklimat (Brookover et al., 1979; Macbeath & Mortimore, 2001; Mortimore et al., 1988; Rutter, 1979; Hallinger & Murphy, 1987; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Karakteristiskt är också att hon eller han aktivt verkar för en skolkultur präglad av ett gott samarbete både mellan kollegor och mellan skola och föräldrar där samsyn finns mellan parterna vad gäller normer och fastställda regler (ibid).

Ett försök har gjorts för att förverkliga detta pedagogiska ledarskap i den svenska grundskolan, dock utan större framgång (Mc Namara, 1999). I syfte att via ett förbättrat skolklimat höja elevers skolprestationer och sociala utveckling utbildades skolledare för att kunna omsätta vad som framkommit i ovanstående studier i den egna verksamheten. Efter de tre år som aktionsstudien pågick kunde inte några signifikanta skillnader påvisas vare sig gällande elevers prestation eller sociala utveckling. Rektorerna fann implementeringsarbetet svårt och som skäl angavs en hög arbetsbelastning och brist på tid. Dessutom uppgavs att det från förvaltningsnivå signalerades att man där var mer intresserade av att de organisatoriska, administrativa och ekonomiska uppgifterna skulle skötas än av att rektorerna skulle verka som pedagogiska ledare.

Vad gäller elevers skolframgång så har inte bara rektors roll fokuserats utan även ledarskap på överliggande plan. I en metaanalys av studier som inriktats mot sambandet mellan elevers studieprestation och central skolledning konstaterade Waters och Marzano (2006) att en nyckelfaktor på förvaltningsnivå var tydligt formulerade och icke förhandlingsbara mål för skolans verksamhet och att alla beslut som togs sattes i relation till dessa mål. Effektivt ledarskap på denna nivå innefattade även ett bevakande av att nödvändiga resurser finns för att nå målen vilket kunde handla om tid, pengar, personal och material. Anställningstiden för förvaltningscheferna visade sig också korrelera med elevprestation. Elever vars förvaltningschef funnits länge på sin befattning presterade bättre.

Skol- och klasstorlek

Relationen mellan klasstorlek och elevers studieprestation har studerats i ett stort antal undersökningar, och även om resultaten inte är entydiga finns belägg för positiva effekter av små klasser något som i synnerhet tycks gynna yngre barn och barn från utbildningsmässigt svaga grupper (för översikter se t ex. Gustafsson 2006b; Gustafsson & Myrberg, 2002). I kölvattnet på dessa studier har förklaringar sökts efter vad det är som gör att elever presterar bättre i mindre klasser. Utifrån en litteraturöversikt med detta fokus konstateras att:

In summary, the research evidence suggests that in smaller classes pupils and teachers can benefit, for example in terms of the amount of individual attention pupils receive, the quality of teaching and the curriculum, in pupil attention to their work and the teacher, in reducing classroom management problems and indiscipline, in improving pupil and teacher attitudes and morale, and in pupils relationships with each other (Blatchford & Mortimore, 1994, p 423)

Således tycks elever men också lärare gynnas av mindre klasser. Ytterligare en aspekt påvisas av studier som gör gällande att stora klasser ökar lärares arbetsbelastning vilket också visat sig leda till en stressad arbetssituation och en ökad risk för utbrändhet (Granström, 1998).

Även relationen mellan skolstorlek och klimatfaktorer har studerats men resultaten är långt ifrån entydiga. Utifrån en studie innefattande ett stort antal amerikanska grundskolor konstaterades att förtroendekapitalet mellan elever, föräldrar och lärare är större i skolor med färre än cirka 350 elever än vad som är fallet i skolor med ett större elevantal (Bryk & Schneider, 2002, 2003). Studien visade även på svårigheter att etablera och upprätthålla ett föräldraengagemang i skolor där det i hög grad sker en omflyttning av elever vilket befunnits ske mer frekvent i stora skolor. Liknande resultat framkom i en isländsk studie där det

även konstaterades att lärare i mindre skolor, i en jämförelse med större skolor, är mer tillgängliga för eleverna (Adalsteinsdóttir, 2004).

Utifrån ett riksrepresentativt amerikanskt urval innefattande skolår 8 kunde Ma och Willms (2004), när hänsyn tagits till elevbakgrund, dock inte påvisa något samband mellan skolstorlek och klimatfaktorer. Emellertid konstaterades att atmosfären var mer positivt på skolor som även omfattade förskola och de tidigare skolåren än vad som var fallet för skolor som endast inrymde mellan- och högstadium. Resultatet från ytterligare en amerikansk studie visade dock att såväl elevers som lärares upplevelse av en otrygg skolmiljö ökar i takt med en ökad skolstorlek vilket också var fallet gällande personalens frustration över att vare sig kunna påverka det fysiska eller psykosociala skolklimatet till det bättre (Gottfredson, 1985). Ännu en slutsats som drogs utifrån denna studie kopplar tillbaks till rektors roll.

... school disorder results from poor school administration. In large schools communication, feedback about performance, and staff involvement in decisionmaking break down. Teachers in these schools lose confidence in the administration and feel ineffective. Disorder results. (ibid, p 41/53)

Elevgruppering

Sättet på vilket lärare men även skolor organiserar eleverna kan få konsekvenser för klassrumsklimatet men också för vilka vänskapsband som knyts. Exempelvis konstaterade Dishion, Patterson, Stoolmiller och Skinner (1991) utifrån en longitudinell studie innefattande 43 amerikanska grundskolor att en förklaring till skolmisslyckanden kan vara tendensen att samgruppera elever som uppvisar ett asocialt beteende eftersom det i sådana grupper etableras vänskapsband som kan leda till ytterligare asocialt beteende med skolmisslyckanden som följd.

Halinan och Tuma (1978) visar i ytterligare en amerikansk longitudinell studie att när elever själva får välja vilka kamrater de vill arbeta med så stärker detta redan etablerade relationer. Nya vänskapsband kan emellertid knytas när läraren gör grupperingar vilket också visat sig bidra till ett mer tillåtande och positivt klassrumsklimat. Studien visar även att vänskapen elever emellan ökar när de arbetar mot samma mål och när de erbjuds goda möjligheter att interagera. Detta för tankarna till kooperativt lärande vilket är ett arbetssätt där eleverna i små heterogena grupper gemensamt färdigställer ett arbete som alla bidragit till och varit delaktiga i (se exempelvis Johnson & Johnson, 1999a, 1999b; Slavin, 1995). Grundtanken med detta arbetssätt är att eleverna tar ansvar för sitt eget såväl som för kamraternas lärande samt att samtliga gruppmedlemmar, oavsett vem som bidragit med vad, ska kunna förklara innehållet i det arbete som redovisas

inför klassen. Utifrån en metaanalys av ett stort antal studier av experimentell art med avseende på kooperativt lärande konstaterade Johnson och Johnson (1999a) att arbetssättet bidrar till ett mer tillåtande och stöttande lärklimat, att kamratkretsen vidgas samt att arbetsklimatet blir mer positivt. Vidare konstaterades att de gemensamma ansträngningarna medförde att eleverna kände sig mer betydelsefulla, fick en högre självkänsla, brydde sig mer om varandra, hade lättare att acceptera sig själva och andra samt kände en större samhörighet.

I en översikt av företrädesvis svensk forskning gällande barns utsatthet konstaterar även Lundberg (2005) att en skolmiljö som innefattar goda relationer kamrater emellan och mellan elever och lärare samt ett skolarbete som ger känsla av framgång och som stärker självbilden är särdeles betydelsefullt för barns välbefinnande. Men skolmiljön kan enligt Lundberg också inrymma mekanismer som utlöser utsatthet vilket kan sätta såväl den fysiska som psykosociala tryggheten på spel.

Psykosociala faktorer

Avsnittet inleds med en genomgång av företrädesvis svenska studier med fokus på skoltrygghet, trivsel och studiero. I underavsnitt fokuseras kränkningar i form av fysiska och verbala trakasserier samt mobbing.

Trygghet, trivsel och studiero

Ett gott studieklimat, trygghet och trivsel antas vara förutsättningar för en god lärmiljö (Rosén et al., 2005). Hur dessa faktorer framträder i svensk skola har i upprepade studier beskrivits under den senaste tioårsperioden.

Under hösten 2003 genomfördes i Sverige en kartläggning av yngre barns attityder till skolan. Nästan 3 000 elever från drygt 130 klasser i skolåren 4-6 deltog genom att besvara en enkät bland annat rörande trivsel och arbetsro i skolarbetet (Skolverket, 2004a). En majoritet av eleverna, 84 procent, sade sig trivas bra i sin skola. Detta gällde i synnerhet för flickor och den yngre elevgruppen. Vad gäller arbetsro uppgav 24 procent av eleverna att det aldrig eller nästan aldrig var lugnt i klassen under lektionstid och fler än hälften upplevde att det sällan fanns arbetsro. I ytterligare en studie som fokuserade svenska barns och ungdomars välfärd framgår att nästan hälften av elever i skolåren 3-6 upplevde att det brukar vara stökigt i klassrummet under lektionstid (Östberg, 2001). Huruvida eleverna i ovan redovisade studier upplevde stöket som ett problem eller ej framgick inte men detta var något som skolledarna i PIRLS 2001 tillfrågades om. Här framkom att det stora flertalet ansåg att en bråkig klassrumsmiljö endast utgjorde ett mindre eller inget problem alls på

skolan. Knappt 15 procent av elevernas rektorer upplevde problemet som måttligt medan endast ett fåtal såg problemet som allvarligt.

I tidigare nämnda kartläggning uppgav en majoritet av eleverna, 82 procent, att de trivdes bra med sina lärare och en nästan lika stor andel uppfattade att flertalet av deras lärare bryr sig om eleverna (Skolverket, 2004a). För årskurs 3-eleverna i PIRLS 2001 var motsvarande andel drygt 87 procent. Vad som också framkom i Skolverkets kartläggning var att 79 procent av eleverna ansåg sig ha blivit rättvist och väl behandlade av sina lärare. 41 procent uppgav dock att de sällan eller aldrig får uppmuntran och stöd av läraren i skolarbetet. På liknande sätt som när det gäller de yngre skolbarnen har skoltrivsel bland äldre barn men också bland lärare undersökts i en riksomfattande attitydundersökning (Stern, 2001). Här framkom att 85 procent av eleverna och en nästan lika stor andel av lärarna trivdes bra i skolan, men i en jämförelse med tidigare och liknande undersökningar påvisades här en neråtgående trend. De elever och lärare som uppgav att de trivdes dåligt i skolan var i majoritet när det gällde upplevelsen av en skolmiljö präglad av dålig stämning, våld och kränkningar i form av rasism, mobbing, grova ord samt oro på lektionerna.

Lärarna i PIRLS 2001 tillfrågades inte om trivsel i arbetet men däremot fanns en fråga som berörde detta i skollärdarenkäten. 84 procent av elevernas rektorer svarade att lärarna på skolan i hög grad var tillfreds med sitt arbete. Vad gäller lärares trivsel visar en amerikansk studie innefattande knappt 14 000 lärare från 300 skolor ett positivt samband mellan just lärares arbetstillfredsställelse, ett positivt skolklimat och elevprestation (Ostroff, 1992). Frågan om kausalitet behandlades emellertid inte.

Om man ser till elevernas uppfattning om klimatet på skolan, så utgör ett oroligt klassrumsklimat ett stort arbetsmiljöproblem i den svenska skolan. Hur detta kan sättas i relation till skolprestation visar Ma och Willms (2004) i den tidigare nämnda studien. De faktorer som här visade högst samvariation med studieprestation var ett lugnt klassrumsklimat, lärare som fäste uppmärksamheten på om någon av eleverna uppträdde störande, samt att eleverna kände sig trygga i skolan. Betydelsen av trygghet framkommer även i en genomgång av studier som belyser skyddsfaktorer för utsatta barn (Garbarino, Dubrow, Kostelny & Pardo, 1992). Här konstaterades att det mest grundläggande för barns lärande i skolan är trygga relationer, ett tryggt undervisningsklimat och känslan av att vara ohotad i de aktiviteter som äger rum även utanför klassrummet. En slutsats som drogs var att detta är extra betydelsefullt för barn som lever under kaotiska familjeförhållanden. I PIRLS

2001 framkom att det stora flertalet av eleverna kände sig trygga i skolan vilket emellertid inte alls var fallet för drygt sex procent av dem.

Även föräldrar till barn i såväl grundskolan som gymnasieskolan har i samband med klimatfrågor tillfrågats om barnens skola och en majoritet av föräldrarna, 88 procent, uppgav att de kände sig trygga när deras barn var i skolan (Skolverket, 2001b). I liknande kartläggningar har också konstaterats att åtta av tio föräldrar var nöjda med barnets lärare (BO & SCB, 1998; Skolverket, 2004b).

I en amerikansk studie innefattande drygt 23 000 elever i årskurserna 3-6 och deras föräldrar fokuserades också på uppfattningen om barnets lärare (Griffith, 2000). Här konstaterades att ett positivt skolklimat var högt korrelerat med föräldrars och elevers uppfattning om att lärarna var skickliga i sin yrkesutövning. Att föräldrar men också elever bemöttes positivt av skolans personal och en samstämmighet hos elever, föräldrar och lärare med avseende på vilka normer och regler som gällde på skolan visade sig också vara högt korrelerat med upplevelsen av ett positivt klimat.

Kränkningar

Utifrån en riksomfattande kartläggning gällande förekomst av trakasserier i den svenska skolan konstaterades att något fler än var fjärde elev uppgav att de mötts av nedsättande tillmälen (Skolverket, 2001b). Flickorna utgjorde här den grupp som i största utsträckning blivit utsatta. Dessa resultat ligger i linje med vad som framkom utifrån skolledarsvar i PIRLS 2001. Tillmälena uppfattas emellertid inte alltid som kränkande. Hur orden upplevs och vilken laddning de får berodde enligt eleverna i skolverksstudien på i vilket sammanhang de sägs och vem som uttalar dem. Var fjärde elev och var femte lärare angav i en attitydundersökning gällande skolan att det förekommer rasism på skolan och en ungefär lika stor andel svarade att det också förekommer våld (Skolverket, 2004b). Cirka sju procent av elevernas rektorer i PIRLS uppgav att dessa faktorer utgjorde ett allvarligt eller måttligt problem på skolan. 80 procent av elever i skolverksundersökningen uppgav att det ofta användes grova ord och svordomar på skolan vilket är en uppfattning som delades av varannan lärare. Knappt 40 procent av elevernas rektorer i PIRLS uppgav att grovt språk utgjorde ett problem på skolan. Resultaten från skolverksstudien är konsistenta med vad som framkom i en liknande kartläggning av äldre datum (BO & SCB, 1998). Studier visar också signifikanta samband mellan att bli utsatt för kränkningar och att känna sig otrygg i skolan (SOU, 2001).

Slagsmål mellan elever tycks vara något relativt vanligt förekommande. Utifrån en riksomfattande studie gällande svenska skolbarns hälsovanor konstaterades att drygt hälften av 11-åriga pojkar någon gång under det senaste året varit i slagsmål och för 15 procent var detta något som också förekom ofta (Danielsson & Marklund, 2000). I PIRLS 2001 framgår att 41 procent av eleverna uppfattat att någon i klassen under den senaste månaden blivit slagen eller skadad av en annan elev. Xie, Swift, Cairns och Cairns (2002) visade i en longitudinell amerikansk studie att slagsmål mellan två elever ofta är iscensatt av tredje part, vanligtvis någon eller några andra elever som framfört lögn, förtal eller skvaller. Här framkom också att kamratgänget och det gruppträck som utvecklas spelar stor roll för huruvida uppsåtet att skapa osämja ska lyckas eller inte. Ytterligare en form av kränkning som uppmärksammats i karläggningen av den svenska skolan är mobbing.

Enligt Olweus (1991, 1997, 2003) föreligger mobbing när en person i en situation präglad av ett ojämlikt styrkeförhållande vid upprepade tillfällen och under en viss tid blir utsatt för skada eller obehag från en eller flera personer. Att tioåringars syn på vad mobbing är i stort överensstämmer med denna definition framgår av en svensk studie innefattande knappt 1 000 elever från 30 Göteborgsskolor (Erling & Hwang, 2004). Cirka 60 procent av eleverna uppgav att mobbing handlar om någon form av aggressiv handling eller att någon avsiktligt blir skadad. Åtta procent av eleverna svarade att mobbing även kan handla om indirekta handlingar som exempelvis utfrysning och ryktesspridning. Utifrån en intervjustudie konstaterade Björk (1995) i sin avhandling, i likhet med Olweus (1991, 1997, 2003), att mobbing kan ske med endast en förövare men att gruppen, exempelvis en klass, även i sin frånvaro är närvarande eftersom det ständigt pågår ett maktspel om vilka som räknas och vilka som får vara med. Detta sociala spel är, skriver Björk, svårt att ställa sig utanför eftersom risken då finns att man själv blir utsatt. Även Östberg (2001) betraktar mobbing som ett gruppfenomen då hon skriver att handlingen sanktioneras av de gruppmedlemmar som är passiva åskådare och därmed ger den eller de som utför handlingen uttalat eller outtalat stöd. Hur vanligt förekommande denna passiva mobbing kan vara framgår i en brittisk studie innefattande elever i 7-12 årsåldern (Boulton & Underwood, 1993). Hälften av eleverna i denna studie uppgav att de alltid ingriper för att undsätta en kamrat som blir mobbad. Av den resterande hälften förklarade sex av tio elever att de egentligen borde ingripa men inte vågade, medan återstoden av eleverna uppgav att de inte ville blanda sig i eftersom detta inte var något som angick dem.

Beroende på hur mobbing mäts och definieras anses andelen elever som utsätts för mobbing uppgå till mellan 9 och 15 procent (BO & SCB, 1998; Danielsson

& Marklund, 2000; Olweus, 1991, 1997, 2003; Skolverket, 2001b; Östberg, 2001). I PIRLS 2001 framgår att 12 procent av eleverna under den senaste månaden sagt sig ha blivit utsatta för mobbing. Under samma tidsperiod hade nästan 23 procent av eleverna uppfattat att någon i klassen blivit mobbad. Mer regel än undantag tycks vara att elever som blir mobbade ofta känner sig utanför, oroliga, rädda, stressade och otrygga i skolan (BO & SCB, 1998; Boulton & Underwood, 1993; Skolverket, 2001b; Skolverket, 2004b; Östberg, 2001). Internationellt sett syns dock förekomsten av mobbing i den svenska skolan vara ytterst begränsad. I en kartläggning av cirka 40 länder ligger Sverige vid sidan av Malta lägst i detta avseende (WHO, 2008).

Studier visar att elevers och lärares uppfattning om förekomsten av mobbing skiljer sig åt. I en svensk studie innefattande 1 600 mellanstadieelever uppgav nästan en tredjedel av lärarna till de elever som sade sig ha blivit mobbade att mobbing aldrig förekommit i klassen (BO & SCB, 1998). Samma tendens påvisades i en amerikansk studie men här var det inte bara lärare som var benägna att underrapportera mobbing. Även eleverna tenderar att underrapportera sin egen inblandning i mobbing (Cornell & Brockenbrogh, 2004).

Lagar och förordningar styr och reglerar arbetet mot kränkande behandling i skolan. I både skollagen (SFS, 1985:1100, 7§) och i likabehandlingslagen (SFS, 2006:67) men också i läroplanen Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) påtalas skolans skyldighet att vidta åtgärder för att förebygga och förhindra alla former av kränkande behandling. I vilken omfattning lärare ingriper vid mobbing framgår av den nationella utvärderingen som genomfördes år 2003 i skolåren 5 och 8. Här uppgav 25 procent av eleverna att lärare genast griper in men i samma studie framgår även att åtta procent av eleverna svarade att det aldrig är någon som vidtar åtgärder mot mobbingen (Skolverket, 2004c). Av de elever som i den tidigare nämnda Göteborgsstudien säger sig ha varit utsatta för mobbing svarade en fjärdedel att de inte fått någon hjälp av vuxna i skolan (Ehrling & Hwang, 2004). Danielsson och Marklund (2000) påvisar att skolans personal i första hand griper in och handskas med fysiska angrepp vilket av personalen förklaras av att sådana angrepp är mer destruktiva och störande för omgivningen.

I skollagen anges nödvändigheten av att ”det varje år upprättas en plan med en översikt över de åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra kränkande behandling av barn och elever” (SFS, 1985:1100, §8). En kartläggning genomförd år 2003 visar att handlingsprogram mot mobbing och annan kränkande behandling fanns på 96 procent av Sveriges skolor (Skolverket,

2004b) men dessutom att 86 procent av lärarna ansåg att skolan de arbetar på gjorde mycket för att motarbeta mobbing. I en kvalitetsgranskning av skolors beredskap mot mobbing konstaterade dock Nilsson och Sandström (2001) att befintliga handlingsplaner i stor utsträckning fastställer vad som ska göras när problemet uppstår men strategier för hur skolan ska arbeta preventivt anges inte i samma omfattning.

Dock förekommer olika program för att motverka mobbing. Vid genomförandet av ett omfattande antimobbingprogram på såväl skol-, som klass- och individnivå visar Kallestad och Olweus (2003) i en kvasiexperimentell norsk studie att mobbingproblemen efter två år var halverade i de 37 skolor som omfattades av programmet. Här konstaterades också en tydlig nedgång i asocialt beteende (vandalisering, skolk, snatteri), en bättre ordning och disciplin och en signifikant förbättring av det sociala klimatet med bättre kamratanda och en mer positiv inställning till skolan och skolarbetet. Dessutom konstaterades en ökning av elevernas trivsel i skolan. Vissa skolor lyckades emellertid bättre än andra med att reducera och minska uppkomst av mobbing. I en efterföljande studie konstaterades att en nyckelfaktor i sammanhanget var lärare som såg allvarligt på problemet och som såg sig själva, sina kollegor och skolan som betydelsefulla i kampen mot mobbing. Dessa lärare var också mer villiga att såväl implementera programmet som att följa upp det både i det egna klassrummet och på rasterna. De var också mer benägna att kontakta föräldrar när detta bedömdes som nödvändigt. Det har även visat sig framgångsrikt att utöver vad som nämns ovan även involvera skolans föräldrar i arbetet mot mobbing (Ferrer-Wreder, Stattin, Cass Lorente, Tubman & Adamson, 2004).

Skol- och klassrumsklimat och elevers hembakgrund

Att det kan finnas en avsevärd skillnad mellan elevers uppfattning och erfarenhet av faktorer med avseende på skol- och klassrumsklimatet inom en och samma skola visade Ma och Willms (2004) i sin studie innefattande amerikanska åttondeklassare. Denna variation kunde till största delen kopplas till elevernas socioekonomiska bakgrund och kön. Elever med högre SES liksom flickor tycktes ha en bättre relation till läraren och de efterlyste också en lugnare klassrumsmiljö. En slutsats som drogs var att:

In schools where advantaged students are concentrated, there will be fewer discipline problems and higher achievement levels, whereas schools serving disadvantaged students will have even worse discipline problems and lower levels of academic achievement. (ibid, p 185).

Ytterligare en amerikansk studie berör skol- och klassrumsklimat men här låg fokus på att försöka finna en hembakgrundsfaktor som skulle kunna förklara barns asociala beteende i skolan. Efter att ha följt drygt 200 pojkar från det fjärde skolåret och fem år framåt konstaterade DeBaryche, Patterson och Capaldi (1993) att låg utbildningsnivå hos föräldrar korrelerade med negativa strategier för uppfostran vilket beskrevs som "ineffective discipline construct /---/ a style characterized by nagging, scolding negative reinforcement of the child's troublesome behaviour, anger, and a sense of being unable to control the child" (ibid, p 798). Dessa strategier visade sig vara högt korrelerade med de beteenden pojkarna uppvisade i skolan och som exempelvis tog sig uttryck i form av trakasserier av andra elever, stöld och slagsmål. Detta beteende visade sig få en direkt och negativ effekt på engagemanget för skolarbete i år 7. I sin tur visade sig engagemang för skolarbetet ha en direkt och positiv effekt på skolprestationen i skolor 8.

Korrelation mellan elevers hembakgrund och faktorer kopplade till skolklimat har även rapporterats i svensk forskning men här har det handlat om elevernas uppfattningar om kränkande behandling (Skolverket, 2001b). Här framkom att en större andel av elever med låg socioekonomisk bakgrund kände sig utsatta för psykosociala kränkningar. I en jämförelse med elever med högre socioekonomisk bakgrund uppgav en mindre andel av eleverna med lågt SES att de trivdes i skolan och de upplevde i lägre grad att de kunde framföra kritik utan att behöva lida för det vilket framför allt gällde de äldre eleverna. I Östbergs (2001) studie beträffande barns och ungdomars välfärd framgår att arbetarklassbarn var överrepresenterade bland de elever som upplevde att det brukade vara stökigt i klassrummet.

Skol- och klassrumsklimat och dess inflytande över studieprestation

Att det klimat som råder på en skola samvarierar med studieprestation har påvisats i flera studier men att på ett enkelt sätt kunna dra någon generell slutsats om hur stor betydelsen är ter sig problematiskt inte minst med tanke på att klimat definierats och beräknats på så olika sätt.

I den grundläggande studien som genomfördes av Brookover et al. (1979) konstaterades att rådande skolklimat det vill säga "the norms, expectations, and feelings that characterize the school and which we identify as climate" (ibid, p 32) förklarade variationen i skolprestation lika mycket eller mer än vad elevsammansättningen på skolorna med avseende på SES gjorde. Klimat speglades i studien av 14 indikatorer som berörde skolledares, lärares och elevers

normer, förväntningar och inställning till skolan och skolarbete. I studien ingick elever från skolåren 4 och 5 i 68 amerikanska grundskolor. Även Smith och Hoy (2007) knöt an till förväntningar i sin definition av skolklimat vilket gick under benämningen ”academic optimism”. Begreppet innefattade skolans betoning på akademiska kunskaper i en verksamhet där det finns en övertygelse om att alla elever kan nå goda studieresultat och där eleverna förväntas arbeta hårt och samarbeta med varandra. Utifrån studien som innefattade 99 högstadieskolor konstaterades att ”academic optimism” har ett lika stort förklaringsvärde som SES när det gäller elevers studieförmåga vilket i det här fallet rörde sig om matematik.

I ytterligare en studie, även den amerikansk, undersöktes förhållandet mellan skolklimat, SES och skolprestation i skolår 4 men här var det SES med avseende på skolans upptagningsområde som beräknades (Johnson & Stevens, 2006). Klimat definierades som det psykosociala klimat som utgörs av samarbete mellan lärare, studenter och skolledare vilket framkom genom lärares uppfattning gällande delaktighet i beslutsfattande, känslan av samhörighet med kollegor samt tillgång på resurser. 1 000 lärare från ett sextiototal grundskolor ingick i studien. Ett signifikant och positivt samband konstaterades mellan lärarnas uppfattning om skolans klimat och elevprestation. När hänsyn tagits till SES försvagades dock detta samband och var inte längre signifikant.

Med utgångspunkt i Cyperns data från PIRLS 2001 som innefattande 3 000 elever i skolår 4 mättes klimat av en variabel gällande elevernas tankar om att lärarna på skolan brydde sig om dem. Denna faktor utgjorde en av de sex variabler som särskiljde effektivare från mindre effektiva skolor (Papanastasiou, 2008).

Klimat kan inte bara kopplas samman med psykosociala faktorer utan även med rent materiella. Utifrån en studie innefattande nästan 80 amerikanska högstadieskolor undersökte Uline och Tschannen-Moran (2008) förhållandet mellan kvaliteten på skolbyggnader och utrustning, psykosociala faktorer (elevers respekt gentemot varandra, lärares hjälpsamhet, support från föräldrar och samhälle, rektors lättillgänglighet) och studieprestation (engelska och matematik). Studien påvisade att kvaliteten på byggnader och utrustning var signifikant och positivt relaterad till de psykosociala klimatvariablerna som i sin tur var positivt relaterat till elevprestation.

Summering och framåtblickande

Det klimat som råder i skola och klass syns vara avhängigt av flera och samvarierande faktorer av strukturell såväl som psykosocial art. Indikationer finns på att mindre skolor och mindre klasser utgör bättre förutsättningar för en lugn studiemiljö och minskad risk för anonymitet. Dock tycks goda relationer mellan kamrater och i personalgrupp såväl som mellan personal, föräldrar och elever vara av fundamental betydelse för ett positivt studieklimat, för elevers välbefinnande men också för hur väl de kan prestera i skolan.

Studier visar att skolledare på olika nivåer spelar roll för en skolas atmosfär och inte minst för den samsyn som råder vad gäller normer och gemensamma mål. Dock förefaller det rimligt att anta att läraren, som varande den person som står eleverna närmare, är än mer betydelsefull och att dennes förhållningssätt därmed har ett större inflytande över det klimat som råder i elevernas omedelbara närhet. Föräldrars och elevers uppfattning om att läraren är en skicklig pedagog har också visat sig korrelera med ett positivt lärklimat. Sättet på vilket hon eller han organiserar sin undervisning kan exempelvis få konsekvenser för elevers känsla av samhörighet men också för det ansvar de tar för varandra. I vilken grad läraren uppmärksammar och tar tag i kränkande handlingar tycks inte bara få konsekvenser för eleverna i den egna klassen utan även för skolans elever i stort, vilket är något som även visat sig gälla mobbing. I den svenska skolan synes förekomst av just mobbing utgöra ett betydande problem då denna form av trakasseri sedd utifrån ett gruppdynamiskt perspektiv även utgör ett hot för den som för tillfället inte själv är utsatt. Det verkar också vara mer regel än undantag att elever som blir mobbade känner sig utanför, stressade och otrygga i skolan. Enligt elevers utsago förefaller mobbing vara något som i stor utsträckning sker utan att någon vuxen griper in. En försiktig förklaring till detta kan vara att trakasserier av detta slag i högre grad uppfattas av dem som själva riskerar att bli utsatta än av dem som står en bit ifrån det vill säga skolans personal.

I den svenska skolan synes även ett stökigt klassrumsklimat utgöra ett betydande arbetsmiljöproblem, åtminstone sett utifrån elevernas synvinkel. Lärare uppfattar inte i fullt lika hög grad att oro förekommer under lektionerna vilket är något som i än lägre grad tycks uppmärksammas av skolledarna. Här förefaller det återigen som om ju längre ifrån den konkreta situationen aktören befinner sig desto mindre uppfattas problemet vara. Möjligen skulle det också kunna vara så att ett förnekande av ett negativt beteende kan utgöra ett slags försvar för att man inte ingriper. I sammanhanget går det inte heller att bortse från att svar från exempelvis skolledare kan vara influerat av ”social desirability” det vill säga att

hon eller han önskar att få skolan att framstå i god dager (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991).

Trots ovan nämnd problematik tycks det stora flertalet svenska elever trivas bra i sin skola vilket i synnerhet gäller yngre elever. Dock finns en grupp som inte trivs och som inte heller uppfattar skolan som en trygg plats att vara på. Dessa elever upplever i större utsträckning än andra att det förekom kränkningar och stökigt klassrumsklimat och indikationer finns på att elever från utbildningsmässigt mindre privilegierade hemförhållanden är överrepresenterade i denna grupp.

Forskningsgenomgången visar att det klimat som råder i skola och klass är avhängigt av flera och samvarierande faktorer men även att det definieras och mäts på olika sätt. Därigenom ter det sig svårt att särskilja någon enstaka faktor som fastställer ett gott klimat för lärande. Något som dock framskymtar är att läraren i sammanhanget spelar en inte allt för obetydlig roll när det gäller att skapa en trygg skol- och klassrumsmiljö. Fog finns också för slutsatsen att det mest grundläggande för elevers lärande i skolan är trygga relationer och ett tryggt undervisningsklimat något som skulle kunna förklaras utifrån Maslows (1970, 1999) teori om människans grundläggande behov. "In general, only a child who feels safe dares to grow forward healthily" (ibid, 1999, p 58).

Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt

Resultaten från det första analyssteget visade skillnader mellan extremgrupperna med avseende på hur elever, föräldrar och skollära uppfattade faktorer som kan hota tryggheten i skola och klass vilket exempelvis handlade om förekomst av trakasserier av olika slag. Detta syntes vara mer vanligt förekommande i Lägsta genomsnitt och här indikeras att en högre grad av trygghet samvarierar med studieprestation. Forskningsgenomgången kan dock inte med entydighet stödja detta antagande. Däremot framkommer att läraren kan spela en nyckelroll när det gäller att skapa och bibehålla ett tryggt undervisningsklimat. Ytterligare något som framskymtat i forskningsgenomgången är att det kan föreligga en samvariation mellan elevers hembakgrund och en trygg skolkontext såtillvida att elever som kommer från mer privilegierade hemförhållanden går i skolor och klasser där klimatet kan betecknas som mer tryggt.

I datamaterialet finns variabler som kan fungera som indikatorer på begreppen trygghet, lärarkompetens och elevers hembakgrund vilket medför att det finns goda möjligheter att i det tredje och avslutande steget undersöka eventuella relationer begreppen emellan.

Samverkan mellan skola och hem

A child's ability to learn to read in the primary grades may depend no less on how he is taught than on the existence and nature of ties between the school and the home.

Urie Bronfenbrenner⁹

Historiskt sett har ansvaret för barns utbildning varit delat mellan kyrka och hem där kyrkan stått för innehållet medan hemmet ansvarat för genomförandet (Erikson, 2004; Isling, 1980). I och med 1842 års folkskolereform kom emellertid ansvaret för undervisningen successivt att flyttas över till skolan. I reell mening talades det om en samverkan mellan skola och hem först i 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27). Allt sedan dess har vikten av samarbete och föräldrars inflytande i ökande grad betonats i de läroplaner som började tillämpas från 1962 och framåt (Kungliga skolöverstyrelsen, 1962; Skolöverstyrelsen, 1969; 1980; Utbildningsdepartementet, 2006).

I syfte att öka föräldrars inflytande i den svenska skolan startades 1996 en försöksverksamhet med lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan och i den obligatoriska särskolan (SFS, 1996). Härigenom skulle föräldrarna få insyn i skolan men de skulle också ges möjlighet att påverka verksamheten. Studier visar på ett ökat föräldradeltagande i de aktiviteter som anordnades på de skolor som var med i försöksverksamheten och att ledamöterna i allmänhet menade att de fått en bättre insyn i skolans verksamhet (Kristoffersson, 2008). Det kunde dock konstateras att många brukare inte hade insyn i styrelsearbetet där utöver föräldrar också rektor och lärare deltog. Styrelsearbetet på skolorna präglades genomgående av osäkerhet. Föräldrarnas osäkerhet handlade om vilket ansvar och vilka befogenheter de hade. Lärarna kände sig hotade i sin profession och skolledaren såg det problematiskt att både vara arbetsgivare och styrelseledamot. Föräldrarna upplevde att det var svårt att nå ut med information till övriga brukare men också att de egentligen inte hade tid för styrelsearbetet. I studien påtalades också risken att ett ökat föräldrainflytandet genom lokala styrelser kan öka klyftorna mellan olika föräldragrupper eftersom sociala villkor gör att alla föräldrar inte kan delta lika aktivt (ibid).

Erikson (2004) har arbetat fram fyra modeller som i grunden innebär att samverkan mellan skola och hem kan betraktas på lika många olika sätt. Beroende på vilken modell eller princip man väljer att utgå ifrån får relationen

⁹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

mellan skola och hem olika innebörd. Beskrivningen av lokala styrelser med föräldramajoritet är ett exempel på det Erikson kallar brukarinflytarprincipen där man som förälder ges möjlighet att vara med i styrningen av skolan. Denna princip tangerar valfrihetsprincipen där själva valhandlingen står i fokus vilket exempelvis kan gälla föräldrars rätt att bevaka egna intressen som att exempelvis välja skola. Den tredje principen bygger på särskiljande och benämns isärhållandets princip. Här betonas de olikheter som finns mellan skola och hem och mellan lärare och föräldrar vilket kan handla om intresse, uppdrag och ansvar. Den fjärde principen är partnerskapsprincipen som kanske är den man främst tänker på när man associerar till föräldrar och skola och det samarbete som äger rum. Till skillnad från isärhållandets princip görs ansträngningar för att minska avståndet mellan skola och hem. Inbyggt finns en strävan att finna olika samverkansytor för att härigenom skapa goda förutsättningar för ett effektivt lärande och bättre skolprestationer (ibid). I mångt och mycket finns denna princip inbyggd i den svenska skolans styrdokument där det bland annat påtalas att föräldrar och lärare ska ses som jämbördiga parter (Skolverket, 1995). I den nu gällande läroplanen, Lpo94, understryks exempelvis också att ”Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande” (Utbildningsdepartementet, 2006, s 14).

Skolan och elevernas hem har, styrdokumentet till trots, historiskt sett befunnits vara separata arenor där samröret många gånger begränsats till förväntningar på föräldrarna om att få barnen till skolan och att se till att läxor blir gjorda liksom att tillrättavisa ett oönskat beteende (Erikson, 2004; Ribom, 1993). Liksom i styrdokumentet utmanar Bronfenbrenner (1979) denna tradition då han hävdar att det mellan de olika miljöer barnet vistas i måste finnas en dialog och att barns utveckling påverkas av hur de vuxna i dess närhet samspelar.

Utvecklingsekologi

Utgångspunkten i den utvecklingsekologiska teorin är synen på utveckling som ett resultat av samspelet mellan individen och de miljöer hon är en del av (Bronfenbrenner, 1979). Här ses barnets miljö som hierarkiskt sammanhängande system vilka likt ryska dockor är sammanförda och omslutna i varandra. I teorin framhålls vikten av att inte uteslutande studera barnet i förhållande till de miljöer hon är en del av utan även studera miljöerna i förhållande till varandra. Kärnan i modellen, mikronivån, utgörs av de mönster av aktiviteter, roller och relationer som uppträder i individens närmiljö vilka kan handla om hemmet eller skolan. Relationerna mellan olika mikrosystem, men också övergångarna från ett mikrosystem till ett annat, bidrar till att mesosystem uppstår. Sådana relationer

och ekologiska övergångar sker till exempel när barnen börjar skolan. Även utanför mikrosystemet finns faktorer av betydelse för barnets utveckling och exonivån består av system som indirekt utövar påverkan. Exempel på detta kan vara organisation av skolans arbete och de resurser som finns till förfogande. Den yttersta nivån i systemhierarkin utgörs av makrosystem där bland annat samhällets gällande normer och värderingar återfinns. Exempelvis avspeglas detta i läroplaner och kursplaner vilka är resultatet av den politiska styrning som påverkar skolas verksamhet (Broady, 1992; Lundgren, 1984).

Skolan och familjen ses utifrån detta utvecklingsekologiska perspektiv som de mest betydelsefulla arenorna för barns socialisation och utveckling vilket är något som även Epstein (2001a; 2001b), vad gäller utbildning, tar fasta på i talet om partnerskapet mellan familjen, skolan och samhället. Epstein utgår ifrån att familjen och skolan men också det omgivande samhället är den triad som bäst främjar barnets utbildning. Samverkan kan ske mellan arenorna, vilket kan gälla såväl det enskilda barnet som en klass, eller aktiviteter som rör hela skolan. Grundtanken är att förutsättningarna för barns lärande ökar när föräldrar och skola har gemensamma mål, när de arbetar tillsammans och när det finns ett delat ansvar för såväl egna som andra barns skolgång. Arenorna ska enligt Epstein inte ses som separerade men heller inte statiskt sammanbundna vilket innebär att de kan såväl närma sig varandra, vilket vanligtvis sker i samband med att barnet börjar skolan, som glida isär vilket ofta blir fallet när barnet blivit äldre.

Partnerskapsprincipen (Erikson, 2004) ligger inbyggd i forskningen om samverkan mellan skola och hem och dess betydelse för elevers skolprestation. Därför är det framför allt partnerskapsprincipen som dominerar i den forskningsgenomgång som följer.

Föräldern som medpart i skolarbetet

Interventionsstudier i syfte att genom olika typer av föräldrasamverkan såväl direkt som indirekt förbättra elevers möjlighet att lära har genomförts med rapporterade positiva utfall. Exempel på detta är elevledda utvecklingssamtal. Utifrån en studie innefattande amerikanska elever från skolåren F-12 konstaterade Guskey och Marzano (2001) att föräldrar vid ett sådant upplägg får en bättre inblick i barnets skolarbete samtidigt som eleverna känner sig i stolta över och nöjda med sitt arbete. Tid åtgick i skolan för att eleverna tillsammans med lärarna skulle kunna förbereda mötena, vilket vanligtvis mynnade ut i en portfolio, men lärarens egen förberedelsetid minskade avsevärt.

Portfolion har även visat sig utgöra ett bra underlag för samverkan runt barns läs- och skrivutveckling (se t ex. Snow et al., 2005; Taube, 1997). En variation på detta tema är familjeportfolion där stoff från såväl skolarbete som från barnets hem återfinns (Dodd & Lilly, 1997). Studier där föräldrar från minoritetsgrupper utgjorde målgruppen visar att vid införandet av familjeportfolios blev föräldrar och lärare mer jämbördiga parter, den tidigare lärarmonologen ersattes av ett delat talutrymme och fokus skiftade mellan såväl aktiviteter i hemmet som i skolan (Paratore et al., 1995; Paratore, Hindin, Krol-Sinclair & Durán, 1999). Föräldrarna uttryckte att detta upplägg bidrog till att de med större tillförsikt och självförtroende deltog i mötet med läraren men att det också ökade deras möjligheter att komma med idéer och förslag. Lärarna å sin sida uppgav att de bättre lärde känna föräldrarna och elevens hemsituation.

Information

Behovet av att få tydlig information kring hur barnen har det i skolan och hur man som förälder kan stötta barnet och motivera det för skolarbete visar Andersson (2004) i en svensk fallstudie där ett fyrtiotal företrädesvis högutbildade föräldrar intervjuades. Flertalet föräldrar upplevde att den information de fått från den undervisande läraren var tillräcklig. Däremot var de kritiska mot skolledningens sätt att informera vilket främst gällde dålig framförhållning och att information om exempelvis organisationsförändringar kommit allt för sent. Föräldrarna vars barn hade problem med skolarbetet upplevde dock att den information de fått från skola och lärare var allt för ytlig, sporadisk och otillräcklig. I jämförelse med övriga hade dessa föräldrar inte upplevt någon dialog i egentlig mening med skolans personal.

En metod för att förbättra kontakten mellan skola och hem är att göra den information som gäller elevens skolgång mer lättillgänglig. Ett sådant sätt är användning av så kallade röstbrevlådor där föräldrarna kan lyssna av information men även själva lämna meddelanden (Bauch, 1989; Cameron & Kang, 1997). Vid fullt införande av dessa så kallade röstbrevlådor visade en amerikansk experimentell studie att kontakten mellan skolan och hemmet ökade markant och även här uppgav föräldrar och lärare att de bättre lärde känna varandra. Ju mer frekvent föräldrarna använde denna form av informationskanal, desto positivare syntes deras inställning till skolan vara. Ytterligare en effekt var att läxor i högre grad blev gjorda. Positiva skillnader med avseende på läsprestation noterades också mellan experimentgruppens och kontrollgruppens elever (Bauch, 1989). Senare genomförda studier har på liknade sätt och med positivt resultat nyttjat webbaserad teknologi där samverkan skett mellan skola och

föräldrar i syfte att förbättra elevers läsförmåga (Merkley, Schmidt, Dirksen & Fulher, 2006).

Möjligheten för föräldrar att få information om böcker men också möjligheten till hemlån är ytterligare ett sätt att involvera föräldrarna i barnets läsning som visat sig ge positiva utfall. I jämförelse med en kontrollgrupp läste barn som ingått i sådana läsprojekt mer såväl enskilt som tillsammans med föräldrarna, deras intresse och motivation för läsning är större och diskussioner kring vad man läst förekommer oftare i dessa familjer (Bangs, 1994; D'Agostino, Hedges, Wong & Borman, 2001; Gambrell, Almasi, Xie & Helander, 1995; Robinson, Larsen & Haupt, 1996). Liknade resultat fann Koskinen et al. (2000) i en kvasiexperimentell studie där boklåneprojekt även kombineras med ”bok och band”. Här framkom att de elever som både hade bok och band, i en jämförelse med elever som endast hade bok, fick ett ökat läsintresse men också presterade bättre i läsning. Speciellt tydligt var detta för elever med annat modersmål än det officiella där kombinationen bok och band underlättade att förstå okända ord men också verkade motivationshöjande. En orsak till detta visade sig vara att hela familjen kunde lyssna på uppläsningen och på så sätt tillsammans utveckla sina språkkunskaper.

Föräldrar kan avstå från att hjälpa till med skolarbete i hemmet om de tvivlar på den egna förmågan eller är rädda för att inte instruera barnet på samma sätt som man gör i skolan vilket Cuckle (1996) visar i en fallstudie gällande läsutveckling i skolår 1 och 2. Oavhängigt av social bakgrund uttryckte föräldrarna i studien en önskan om att få tydliga direktiv av läraren både om huruvida de skulle hjälpa sina barn eller inte och om så var fallet, på vilket sätt. Av rädsla för att inte lärarna skulle ha tid med dem undvek flertalet föräldrar att själva ta kontakt med skolan för att få denna information.

Föräldrautbildning

Ett sätt att visa på hur föräldrar kan bistå sina barn i skolarbetet är genom föräldrautbildning. Inbyggt i detta ligger också att lärarna, vilka som regel håller i utbildningen, bättre lär känna familjen och de villkor eleven existerar under (d'Agostino et al., 2001). En interventionsstudie där föräldrar till barn i förskoleåldern deltagit i utbildning kring barns språkutveckling och där innehållet sedan praktiserades i hemmet visade sig ha en positiv effekt på barnens språkutveckling (Jordan, Snow & Porche, 2000). Barnen i experimentgruppen hade i en jämförelse med kontrollgruppens barn signifikant högre resultat på de språkförståelsetest som avslutade studien. Särskilt markant var detta för de barn som presterat lägst i de tester som gjordes innan projektet startade.

Genom återkommande boksamtal i föräldragrupp konstaterade Handel (1999) att föräldrarna, som i detta fall hade låg utbildning, utvecklade sin egen läsförmåga och fick ett ökade läsintresset. Barn till föräldrar som ingick i projektet blev också mer intresserade av läsning såväl hemma som i skolan och barnens lärare uppgav att de i sin tur började ägna mer tid än tidigare åt högläsning men också undervisning av olika lästrategier. Genom projektet knöts även sociala kontakter och föräldrarnas insikt om sin egen roll i barnets utbildning ökade. Således kan studieträffar också fylla en social funktion. Utifrån en aktionsforskningsdesign visade Nistler och Maiers (2000) att familjer under sådana träffar lyfter problem, delar med sig av egna erfarenheter och stöttar varandra. I denna studie blev rollerna i jämförelse med traditionella utbildningsprogram också de ombytta vilket innebar att det var föräldrarna och inte läraren som blev den egentliga resursen att räkna med.

Med fokus på olika metoder att arbeta med högläsning fick föräldrar till barn i skolår 1 grundlig genomgång och träning i att fungera som barnets handledare i hemmet (Leach & Siddall, 1990). Resultaten visade en gynnsam effekt på läsutvecklingen hos de barn vars föräldrar lärt sig ett aktivt förhållningssätt och också tillämpade det vilket kan jämföras med kontrollgruppen där föräldrarna bara lyssnade till barnets högläsning.

Ytterligare ett sätt att involvera föräldrarna i barnens läs- och skrivutveckling är i workshops där föräldrar och barn arbetar tillsammans i skolan med läs- och/eller skrivaktiviteter. Efter ett sådant projekt som mynnade ut i en skoltidning producerade eleverna i experimentgrupperna i jämförelse med en kontrollgrupp längre texter innehållande rikare vokabulär, bättre meningsbyggnad och ett färre antal stavfel (Handel, 1999; Saint-Laurent & Giasson, 2005).

Föräldraengagemang kan emellertid, vilket bör lyftas fram, finnas utan att skolan eller lärare på något sätt är involverade. Hewison och Tizard (1980) visade i en studie där relationen mellan hemfaktorer och läsfärdighet undersöktes, att hälften av föräldrarna engagerade sig i och stöttade barnens läsning utan att vare sig ha blivit uppmanade till det eller gjort anspråk på att få goda råd. Informanterna i denna studie var arbetarklassföräldrar till elever i skolår 1.

Samverkan och elevers hembakgrund

I en svensk undersökning som genomfördes 1942 konstaterades att endast 28 procent av föräldrarna varit i kontakt med skolan och då rörde det sig nästan uteslutande om samtal kring barnets framtida yrkesval (SOU, 1943). När motsvarande undersökning genomfördes 1969 hade andelen stigit till 76 procent

och här var beröringspunkterna betydligt fler (SOU, 1974). I båda undersökningarna var det dock övervägande föräldrar med hög utbildning som varit i kontakt med skolan.

I dagens svenska skola påbjuds att läraren, eleven och elevens vårdnadshavare minst en gång varje termin ska samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (Grundskoleförordningen, 1994). Datamaterialet från PIRLS 2000 visar att detta undantagslöst också sker genom utvecklingssamtal. Sannolikt utgör dessa samtal därmed den vanligast förekommande samverkansformen. Vad gäller dessa samtal betonas att eleven, föräldern och läraren ska vara jämbördiga parter (Skolverket, 1995). Huruvida parterna verkligen är, eller kan vara, jämbördiga kan diskuteras. Enligt Lareau och Weininger (2003) och Weininger och Lareau (2003) är detta avhängigt föräldrarnas kulturella kapital och deras position satt i relation till lärarens. Detta symboliska kapital spelar roll för vem som är auktoriteten i mötet och vem som exempelvis har makten över samtalsinnehåll och talutrymme. Medelklassföräldrarna i Lareaus och Weiningers (2003) etnografiska studier var, i en jämförelse med arbetarklassföräldrar och lågutbildade föräldrar, mer benägna att ställa frågor, ifrågasätta lärarens bedömning av barnet samt försvara barnets uppträdande. Dessutom vann de i dessa samtal större fördelar för barnet vilket exempelvis kunde handla om mer individuell hjälp. Utöver detta hade medelklassföräldrarna inga svårigheter med att förstå och föra resonemang kring pedagogiska spørsmål eller att tolka innebörden i kursplaner och uppställda mål. För arbetarklassföräldrarna var detta inte alls lika enkelt.

Föräldrar närmar sig skolan med olika förväntningar på vad som krävs av dem. Det kan också finnas skilda uppfattningar om vad som menas med att vara delaktig eller stötta barnet i skolarbetet. Betydande skillnader kan enligt Lareau och Shumar (1996) även finnas mellan föräldrars möjligheter att bistå sina barn i skolarbetet och att svara upp mot de krav som skola och lärare ställer. Bristande egen utbildning kan skapa en osäkerhet kring hur man som förälder på bästa sätt kan stötta barnen i skolarbetet och det kan även begränsa möjligheterna att hjälpa barnet med läxor (se t ex. Lacina-Gifford, 2004; Lareau, 1987; Moles, 1999; Paratore et al., 1999; Pena, 2000). Liknande resultat framkom i en svensk kartläggning där barn från arbetarhem inte i lika stor utsträckning som barn med välutbildade föräldrar fick hjälp med sina läxor vilket för övrigt också var något som gällde barn till ensamstående föräldrar (SOU, 2001). Även barn till utrikesfödda föräldrar fick i mindre utsträckning hjälp med sina läxor men den troliga orsaken till detta befanns i första hand vara bristande förmåga att bemästra språket (ibid). Således kan språkbarriärer medföra svårigheter för föräldrar att hjälpa sina barn vilket också kan resultera i att föräldrar väljer att

avstå från aktiviteter anordnade av skolan vilket även kan innefatta föräldramöte i det egna barnets klass (Finder & Lewis, 1994; Pena, 2000).

Flera amerikanska studier bygger på data från National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS). Undersökningen påbörjades 1988 men därefter har uppföljande studier gjorts fram till och med år 2000. Undersökningen bygger på ett riksrepresentativt urval innefattande nästan 25 000 amerikanska elever som när studien påbörjades gick i åttonde klass. Att kopplingen mellan föräldrars utbildningsbakgrund och engagemanget i barnets skolarbete inte alltid är enkel att förstå visar Ho och Willms (1996) i en studie baserad på data från NELS. Analyserna utgick ifrån 12 frågeställningar som fångade upp diskussioner i hemmet kring barnets skolarbete, föräldrars kontakt med skolan, övervakande av barnets läxor och föräldrars deltagande i aktiviteter såsom att hjälpa till i skolan eller delta vid föräldramöten. Resultaten visade, möjligtvis med undantag av föräldrars deltagande i aktiviteter, en betydligt större skillnad med avseende på föräldraengagemang inom skolor än vad som var fallet mellan skolor. Svårighet fanns således att skilja en skola från en annan med avseende på föräldraengagemang. I studien påvisades också att SES hade ett svagt men signifikant positivt samband med föräldradeltagande och i detta fall förklarade SES en större del av föräldraengagemang mellan än inom skolor. Beträffande föräldrars kommunikation med skolan konstaterades en svag men negativ effekt på skolresultat vilket förklarades av att föräldrar vars barn är svagpresterande i högre grad är i kontakt med skolan. Studien visade även att föräldraengagemang hade en svag inverkan på studieprestation. Dock var effekten större för elever med lägre SES än vad som var fallet för elever med högre SES. Något som också konstaterades var den positiva följden av att gå i en skola där eleverna generellt sett kom från mer privilegierade hemförhållanden.

Children scored considerably higher in both mathematics and reading if they attended a high SES school, irrespective of their own family backgrounds. /---/ Similarly, irrespective of their own SES, parents were more likely to volunteer or attend PTO meetings if their children attended high SES schools than low SES schools. Although the benefits to children of having their own parents participate in this way were negligible, the average level of participation in a school had a small but significant effect on reading achievement. (ibid, p 138)

Genom sociala kontakter och kunskap om utbildningssystemet kan vissa föräldrar ha större möjlighet än andra att utöva inflytande i skolan och det kan också utgöra skillnaden mellan den distinktion Bourdieu (1993) gör mellan "being heard" och "being listened to". Exempelvis fann McGrath och Kuriloff, (1999) i en årslång etnografisk studie, att amerikanska medelklassföräldrar,

företrädesvis välutbildade mammor, i hög grad engagerade sig i olika aktiviteter i barnets skola vilket bland annat underlättades av att de i en jämförelse med arbetarklassföräldrar, hade större möjlighet att besöka skolan under dagtid. Dessa mammor agerade också på ett sätt som tenderade att exkludera föräldrar med annan socialgruppsstillhörighet vilket även innefattade välutbildade föräldrar från minoritetsgrupper. Vidare hade de välutbildade medelklassmammorna inte bara kunskap om utbildningssystemet utan också kontakter i samhället som nyttjades för att driva igenom önskemål om det egna barnets skolgång men även för att utöva inflytande på beslut som fattades både om klass och om skola.

Liknande resultat framkom i en engelsk etnografisk studie där Reay (1999) studerade mödrars engagemang i barnets utbildning och även här framkom att medelklassmammorna främst var den grupp som gjorde sina röster hörda och använde sin auktoritet i mötet med skolan. Med en självklarhet och med en självsäkerhet som arbetarklassmammorna saknade, tog medelklassmammorna kontakt med skolan. De drog sig inte för att försöka påverka lärarens undervisning vilket också många gånger lyckades. Dessa mödrar var också mer benägna att ta en omedelbar kontakt med skolan, till exempel för att belysa ett problem eller begära ett möte. De tog för givet att mötet skulle ske omgående vilket ofta också blev fallet. För arbetarklassmammorna var det däremot med vanda kontakt togs med skolan och här talades det i termer av ängslan och att behöva mobilisera kraft. I de fall dessa mödrar framförde önskemål togs dessa ringa hänsyn till. När de önskade få till stånd ett snabbt möte, tillbakavisades detta som regel. Om någon trots allt insisterade, betraktades hon av kollegiet som besvärlig och ohyfsad. När lärarna kontaktade föräldrarna, upplevde arbetarklassmammorna i stor utsträckning att de blev behandlade som barn. I studien framkom även att lärarna upplevde större nervositet när de skulle träffa medelklassmammorna än övriga mammor samt att fäderns närvaro i skolan påverkade hur familjer uppfattas av läraren. När fäder kontaktade skolan, sågs detta som ett genuint intresse för barnets skolgång. Dock handlade det inte om män i största allmänhet utan om män från medelklassen.

Dominerande föräldragrupper utgör inte bara ett problem i engelskspråkiga länder vilket Johansson och Wahlberg Orving (1993) visar i en svensk etnografisk studie. I en av klasserna de följde påverkade högutbildade och värtaliga föräldrar resten av föräldrarna så att de blev alltmer tysta. Situationen åtgärdades dock av att läraren lyfte problemet på ett föräldramöte.

Lärarens roll vid föräldrasamverkan

Vad gäller samverkan mellan skola och hem samt föräldrars delaktighet i skolarbetet tycks läraren spela en nyckelroll vilket också är en slutsats som Johansson och Wahlberg Orving (1993) drar utifrån sin longitudinella studie av svenska lågstadielklasser. Lärarna i deras undersökning visade prov på lyhördhet, kunskap och vilja men också uppfinningsrikedom och enträgenhet för att få föräldrarna, var och en utifrån sina förutsättningar, engagerade i skolans verksamhet. I studien påvisades också att föräldrar är en resurs att räkna med om de bara ges möjlighet till inflytande och har möjlighet att fatta beslut. Detta gällde såväl idéer om samarbete som hur arbetet skulle genomföras vilket inte minst handlar om att skapa trivsel för eleverna. Indikationer finns även på att föräldrar som deltar i beslutsfattande är mer benägna att stödja skolans uppdrag och de uppfattar också därigenom att de i stort har reella möjligheter att kunna påverka skolans agenda (Tal, 2004).

Även Dauber och Epstein (2001a) lyfter utifrån sina studier av amerikanska skolor fram lärarens roll och bemötande vilket uttrycks på följande sätt:

teachers who were “leaders“ in the frequent use of parent involvement did not prejudge less-educated, poor, or single parents. They rated all groups of parents higher on helpfulness and follow-through on learning activities with their children at home. /---/ In contrast, teachers who did not frequently involve parents in their children’s education made more stereotypic judgements about the involvement and abilities of less-educated parents, socioeconomically disadvantaged parents, and single parents. (ibid, p135)

Indikationer finns också på att lärarens strävan att göra föräldrar delaktiga i skolarbetet är positivt korrelerat med föräldrars uppfattning om en god kvalitet på skola och undervisning (Dauber & Epstein, 2001b; Epstein, 2001c; 2001d).

Samverkan och dess inflytande på studieprestation

Med fokus på yngre barns läsförmåga konstaterade Taylor, Pearson, Clark och Walpole (1999) signifikanta skillnader mellan effektiva och mindre effektiva skolor. De effektiva skolorna hade på såväl skolledar- som lärarnivå en tätare kontakt med föräldrarna vars önskemål och behov kontinuerligt, exempelvis genom fokusgrupper och frågeformulär, inventerats, för att sedan bli beaktade. Minst en gång i veckan hade lärarna personlig kontakt med föräldrarna gällande det enskilda barnet och genom veckobrev gick information ut om klassens verksamhet. Lärarna uppmuntrade också föräldrarna att bli, men också förbli, engagerade i barnets läs- och skrivutveckling. På olika sätt inspirerades de till att

läsa och skriva tillsammans med barnet. Ytterligare utmärkande för effektiva skolor har visat sig vara att föräldrarna betraktas som nyckelpersoner för barns lärande men också att det finns en enighet mellan parterna vad gäller såväl värderingar som mål för skolans verksamhet (Macbeth & Mortimore, 2001; Rutter et al., 1979). Beträffande enighet kring policy har även Taube et al., (1995) utifrån ett riksrepresentativt urval avseende svenska elever i skolår 3 visat på positiva samband mellan läsförmåga och i vilken utsträckning föräldrarna bedömdes samarbeta för att stödja skolans mål och riktlinjer för undervisningen. Indikationer finns också på att elever som uppfattar att skola och föräldrar samverkar kring mål är mer positivt inställda till skolarbetet (Epstein, 2001c).

Dearing, McCartney, Weiss, Kreider och Simpkins (2004) fann i en longitudinell studie där urvalet bestod av barn från amerikanska låginkomstfamiljer att föräldrarnas engagemang i förskolan överlag hade en positiv korrelation med elevers inställning till läsning vilket i sin tur korrelerade med läskunnigheten i skolår 5. Ytterligare en amerikansk longitudinell studie innefattande elever från skolåren 3 och 4 visade att graden av lärares involvering av föräldrar i skolarbetet förklarade fyra procent av variationen i elevernas läsförmåga när hänsyn tagits till föräldrars utbildning, initial läsförmåga samt skolledarnas bedömning av lärarskicklighet (Epstein, 1991).

Utifrån den tidigare nämnda undersökningen NELS 1988 noterades i olika studier att föräldrars engagemang i barnets skolgång har en starkare korrelation med betyg än med testresultat vilket gällde oavsett föräldrarnas inkomst eller etniska ursprung (Desimone, 1999; Grolnick & Slowiaczek, 1994) men också att en elevs betyg i högre grad var relaterat till det totala föräldraengagemanget på skolan än till de egna föräldrarnas engagemang (Ho och Willms, 1996). Några signifikanta relationer mellan föräldrars deltagande i skolrelaterade aktiviteter och elevers prestation kunde däremot inte konstateras (Trivette & Anderson, 1995).

Andra resultat av föräldrars engagemang i barnets skolarbete som indirekt kan förväntas vara av betydelse för prestation är en högre grad av elevnärvaro (Sheldon, 2007), bättre uppförande från elevernas sida (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbot & Hill, 1999) och elever som mer ofta gör sina läxor (Cooper, Jackson, Nye & Lindsay, 2001). Föräldraengagemang har även relaterats till mer studiemotiverade elever och en större andel elever med tilltro till den egna förmågan att lära (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Med intentionen att fastställa vilka komponenter som visat sig ha en reell betydelse för skolprestation genomfördes en metaanalys av studier publicerade

från 1987 och tio år framåt (Fan & Chen, 2001). Inledningsvis identifierades över 2 000 artiklar och rapporter och här visade det sig att den största delen utgjordes av studier med en kvalitativ ansats. Undersökningar som redovisade empiriska resultat av förhållandet mellan föräldradeltaktighet och studieresultat var i klar minoritet vilket innebar att endast 25 studier ingick i den metaanalys som genomfördes. Resultaten från dessa studier var långt ifrån konsistenta. Dock påvisades tre övergripande kategorier gällande föräldrars engagemang och delaktighet i skolarbetet. Här handlade det om diskussioner (ex. föräldrar som frekvent och regelbundet diskuterade skolarbete med sina barn), tillsyn (ex. föräldrar som såg till att läxor blev gjorda) samt förväntningar (ex. samtal om förväntade studieresultat och framtida studier). Analysen påvisade en måttlig samvariation mellan förekommande föräldraengagemang och studieprestation. Av de tre kategorierna hade dock föräldrars förväntningar starkast samband med studieresultat. Tilläggas bör dock att Fan och Chen i sina analyser inte beaktade elevers hembakgrund.

Summering och framåtblickande

Samverkan mellan skola och hem synes vara avhängigt av flera och samvarierande faktorer och relationen kan ses utifrån olika principer. Föräldrars möjligheter att utifrån brukarinflytarprincipen utöva inflytande på såväl skol- som klassnivå kan vara såväl positivt som negativt. I positiv bemärkelse handlar det om att beslut som tas gynnar hela skolan eller klassen men i negativ bemärkelse kan det förhålla sig precis tvärtom. Steget är inte långt till det som Erikson (2004) benämner valfrihetsprincipen vilken bygger på föräldrars rätt att bevaka det egna barnets intresse. Studier visar på tendensen att resursstarka föräldrar utnyttjar sin ställning och sin kunskap för att göra det bästa möjliga för det egna barnet medan andra mindre resursstarka föräldrar inte har samma möjlighet. Isärhållandets princip visar sig genom att föräldrar och lärare var och en på sitt håll gör det bästa för barnet utan att i reell mening samarbeta. Motsatsen är partnerskapsprincipen som bygger på den utvecklingsekologiska tanken att barns utveckling och lärande bäst sker när skola och föräldrar närmar sig varandra och i samarbete och samförstånd arbetar för barnets bästa. Studier visar att detta kan ske på många olika sätt både i barnens hem och i skolan men framför allt i barnets egen klass. Betraktar man skola och hem utifrån partnerskapsprincipen framträder en mångfacetterad och inte helt entydig bild av vilken betydelse samverkan mellan skola och hem och föräldrars delaktighet i skolarbetet egentligen har för elevers studieresultat. Dock synes det som att föräldrars sociala bakgrund liksom även läraren kan få konsekvenser för hur samverkan mellan skola och hem gestaltar sig.

Något som påtalats i flera studier är betydelsen av att det finns ett informationsflöde mellan skolan och hemmet. Information kan också ses som det mest grundläggande för att ett samarbete mellan parterna ska komma till stånd och för att föräldrarna ska kunna bli delaktiga i skolans verksamhet. Vad som också framgått i tidigare forskning är att föräldrar i olika grad kan göras delaktiga vilket kan illustreras med hjälp av en modell som går under beteckningen ”The Ladder of Citizen participation” (Arnstein, 1969). Ursprungligen var syftet med denna metaforiska åttastegsmodell att avtäckta maktstrukturer i samhället och hur de interagerar, men den skulle också kunna användas som ett redskap för att synliggöra föräldrars delaktighet i barnets skolgång. Grovt indelat består stegen av fyra nivåer. Längst ner i modellen finns en nivå innefattande två steg som utgörs av det Arnstein kallar pseudodelaktighet där medborgarna, eller som i detta fall föräldrarna, inte ses som kompetenta nog för att kunna delta i planering eller beslutsfattande. På de tre steg som följer i nästa nivå blir föräldrarna först informerade men i viss mån även konsulterade, dock har de på denna nivå inget eller ytterst lite att säga till om och således endast marginella möjligheter att exempelvis kunna påverka beslut som fattas. På den tredje nivån ökar graden av inflytande. Här börjar ett reellt samarbete mellan föräldrar och skola att ta form och här blir ansvaret för planering och beslutsfattande allt mer delat. I den högsta formen av delaktighet, ”Citizen Control”, har föräldrarna full kontroll och insyn i skolans eller klassens verksamhet. Enligt Arnstein är emellertid information det absolut mest grundläggande steget för delaktighet och värdet av just information har, som tidigare påtalats, också visat sig i forskningen om samverkan mellan skola och hem. Att föräldrar hålls informerade om barnets skolgång är för övrigt något som också påtalas i skolans styrdokument där det betonas att läraren fortlöpande skall informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling (Utbildningsdepartementet, 2006). Vinsterna med att samarbeta med föräldrarna har även framträtt i tidigare forskning. Dock synes ett gemensamt beslutsfattandet vara en paradox eftersom det kan få såväl positiva som negativa konsekvenser. Naturligtvis kan stegen inte ses som isolerade från varandra utan dem emellan finns ett kitt i form av kommunikation. Enligt Arnstein är deltagande och möjlighet att kunna utöva inflytande nära sammankopplat med tillförsikt och ett förtroende för samarbetspartnern medan ett ickedeltagande är förknippat med misstro och en känsla av hopplöshet.

Återkoppling till Lägsta och Högsta genomsnitt

För att återknyta till extremgrupperna Lägsta och Högsta genomsnitt så visade det sig att föräldrarna i Högsta genomsnitt i högre grad ansåg sig vara delaktiga i barnets skolgång och i en högre grad hade de också fått ta del av elevens arbete i

svenska. Vad som framkom i avsnittet om skol- och klassrumsklimat var att föräldrarna i denna grupp också hade en större tilltro till att man på skolan brydde sig om barnets framsteg och att skolan även hade förmåga att utveckla barnets kompetens. Utifrån Arnsteins (1969) modell skulle detta kunna förklaras.

Resultaten från det första analyssteget visade inte bara skillnader mellan grupperna med avseende på föräldrarnas uppfattning om delaktighet. I denna grupp förekom oftare aktiviteter dit föräldrarna bjöds in och en större andel av föräldrarna bedömdes också vara engagerade i skolans verksamhet. I denna grupp bedömdes även föräldraengagemanget i barnets skolprestation vara större. Dessa faktorer har också i tidigare forskning visat sig korrelera med skolprestation. Beträffande deltagande i aktiviteter så är dock inte resultaten konsistenta.

En större andel av föräldrarna i Lägst genomsnitt fick information om barnets läsning och här förekom också i högre grad diskussioner kring barns språkutveckling. Negativa samband mellan föräldrars kommunikation med skolan och läsprestation är också något som framkommit i tidigare studier. Som tänkbar förklaring gavs att föräldrar till lågpresterande barn oftare är i kontakt med skolan för att tala om detta.

Med tanke på skillnaden mellan de olika grupperna med avseende på elevers hembakgrund väcks också en fråga utifrån det första analyssteget gällande om det kan finnas samband mellan hembakgrund och den samverkan som sker mellan skola och hem. Tidigare forskning bekräftar detta antagande. På liknande sätt förhåller det sig med frågan om det kan finnas en koppling mellan lärare och hem- och skolsamverkan. Tidigare forskning påvisar att läraren kan ha en nyckelroll i detta sammanhang.

I datamaterialet finns som tidigare nämnts variabler som kan fungera som indikatorer på såväl elevers hembakgrund som lärarkompetens. Det finns även variabler som kan fungera som indikatorer på föräldraengagemang och föräldrars delaktighet vilket medför att det finns goda möjligheter att i det tredje och avslutande steget undersöka dessa fyra faktorer eventuella relationer men också faktorernas relationer till läsprestation.

Preciserade frågeställningar inför det avslutande analyssteget

Syftet med denna avhandling är att bidra med kunskaper kring förhållanden i skol- och klassrumskontext som är av betydelse för elevers läsförmåga. Utifrån vad som framkommit i avhandlingens inledande två steg preciseras i detta avsnitt studiens frågeställningar.

I linje med tidigare forskning som visat betydande effekter av elevers hembakgrund men även indikerat betydelsen av lärarkompetens för elevers studieresultat, visade det inledande analyssteget med hjälp av extremgruppsdesign att eleverna i gruppen av högst presterande klasser hade det som utifrån Bourdieus (1993, 1997) terminologi kan benämnas som ett större ekonomiskt och kulturellt kapital. I högre grad undervisades också eleverna i denna grupp av erfarna lärare med adekvat utbildning.

Såväl det första som det andra steget indikerade att det kan finnas en samvariation mellan goda studieresultat och ett positivt skol- och klassrumsklimat samt mellan goda studieresultat och föräldrars delaktighet i barnets skolgång.

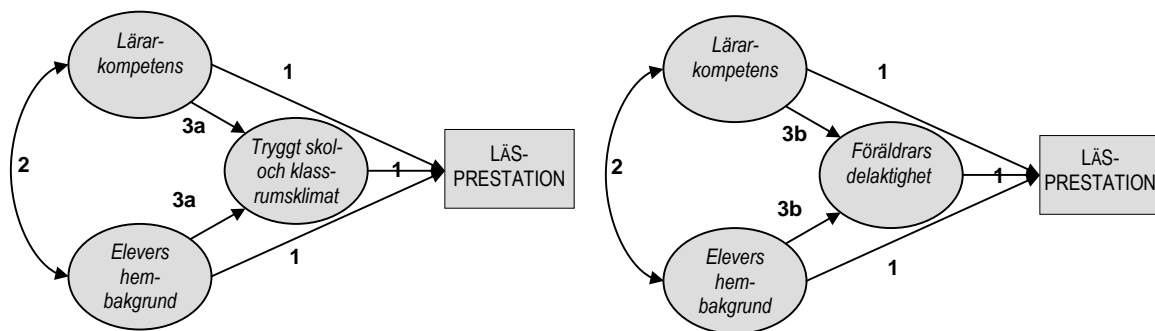
Variablerna hembakgrund, lärarkompetens, skol- och klassrumsklimat samt föräldrardeltagande antas alltså alla samvariera med studieresultat, i detta fall i form av läsprestation. Hur samspelar då dessa variabler sinsemellan?

Utifrån vad som framkommit i tidigare forskning förefaller det rimligt att anta att hembakgrund och lärarkompetens samvarierar. Ett rimligt antagande är också att dessa båda faktorer utgör oberoende variabler som influerar skol- och klassrumsklimatet samt föräldrars delaktighet och engagemang. De senare faktorerna utövar i sin tur inflytande på elevernas läsprestation det vill säga intar en medierande roll.

Hur stor betydelse har i sammanhanget elevers hembakgrund och hur stor är betydelsen av lärarens kompetens och erfarenhet? Kan skol- och klassrumsklimat där eleverna känner trygghet över huvud taget förklara skillnader i elevers och klassers läsprestation när elevers hembakgrund och lärarkompetens tas med i beräkningen? Och hur förhåller det sig i detta avseende med samverkan mellan skola och hem och föräldrars delaktighet i barnets skolgång?

För att kunna avgöra vilka faktorer som är av betydelse för elevers läsprestationer är det nödvändigt att skilja mellan faktorer som utövar inflytande på individnivå och faktorer som utövar inflytande på klass/skolnivå. Med hjälp av strukturell ekvationsmodellering (SEM) är det möjligt att i så kallade två-nivåmodeller fastställa hur stor del av den totala variansen av de observerade variablerna som kan hänföras till individ- respektive klassnivå. Utifrån en teoriram möjliggör SEM också identifiering av latent variabler/abstraktioner och prövning av möjliga direkta och indirekta relationer mellan abstrakta begrepp.

I figurer 2 skissas hur begreppen i föreliggande studie antas hänga samman med läsprestation. De hypotetiska relationerna är i figurerna angivna med enkelriktade pilar som visar riktning på orsaks samband medan dubbelriktade pilar anger en hypotes om samvariation. I figuren finns även siffror utsatta vars innebörder beskrivs nedan.



Figur 2. De begreppsmässiga ramarna för studien

I figuren finns två likartade stigmodeller. I den vänstra ligger fokus på klimat medan den högra fokuserar föräldrars delaktighet. Pilarna utgör hypoteser om hur variablerna påverkar varandra såväl direkt som indirekt. Modellerna som skissats bygger på antagandet att faktorerna *tryggt skol- och klassrumsklimat* respektive *föräldrars delaktighet* har direkta effekter på läsprestation vilket pilarna med siffran 1 visar. Ytterligare ett antagande är att dessa faktorer påverkas av såväl *lärarkompetens* som *elevers hembakgrund* (pilarna med siffran 3 visar detta). Innebörden av detta är att *lärarkompetens* respektive *elevers hembakgrund* antas påverka läsprestation indirekt via *klimat* respektive *föräldrars delaktighet*. Härigenom blir klimat- och delaktighetsfaktorerna så kallade medierande faktorer. Såväl *lärarkompetens* som *hembakgrund* förmodas också ha direkta effekter på läsprestation (pilarna med siffran 1), men dessutom antas att dessa faktorer är korrelerade vilket de dubbelriktade pilarna med siffran 2 anger. Direkta och

indirekta effekter samt mediering beskrivs mer utförlig i det metodavsnitt som återfinns inledningsvis i nästkommande kapitel.

Syftet i det avslutande analyssteget blir således såsom de hypotetiska modellerna i figur 2 visar att identifiera latenta variabler som motsvarar de teoretiska begreppen klimat, samverkan, lärarkompetens och hembakgrund, samt att såsom de numrerade pilarna visar att:

1. Undersöka vilken betydelse elevers hembakgrund, lärarkompetens, föräldrars delaktighet i barnets skolarbete och ett tryggt skol- och klassrumsklimat har för läsprestation. Vad som inte tydliggörs i figur 2 men som också undersöks är betydelsen av förädradelaktighet respektive tryggt skol- och klassrumsklimat när hänsyn tas till elevers hembakgrund och lärarkompetens.
2. Undersöka sambandet mellan elevers hembakgrund respektive lärarkompetens.
3. Undersöka sambanden mellan elevers hembakgrund respektive lärarkompetens och ett tryggt skol- och klassrumsklimat (3a) respektive föräldrars delaktighet (3b). Här synliggörs om och i vilken grad ett tryggt skol- och klassrumsklimat respektive föräldrars delaktighet medierar relationen mellan hembakgrund respektive lärarkompetens och läsprestation. Detta innebär således att de två förstnämnda faktorerna trygghet och delaktighet även kommer att hanteras och undersökas som medierande faktorer.

Modellerna ligger således till grund för analyserna i det tredje och avslutande steget vilket inleds med ett avsnitt om analysmetoden strukturell ekvationsmodellering (SEM).

STEG 3 – DJUPBORRNING

I do, however, want to emphasize that uncritical acceptance of any solution a computer program happens to produce can be hazardous to one's scientific health.

John C. Lohelin¹⁰

I avhandlingens inledande skede ringades fyra områden in som sedan stegvis undersöktes vidare. Områdena var elevers hembakgrund, lärarkompetens, skol- och klassrumsklimat samt samverkan mellan skola och hem. De skillnader som utkristalliserade sig låg till grund för antaganden om vad som skulle kunna vara av betydelse för elevers läsförmåga. Dessa antaganden jämfördes därefter med vad som framkommit i tidigare forskning för att därigenom precisera avhandlingens frågeställningar. Centralt här var att söka klargöra de begrepp som avslutningsvis skulle undersökas närmare.

Begrepp är sällan något som direkt går att observera vilket gör att man får gå en omväg via företeelser eller fenomen som indikerar begreppet. Väsentligt här är att skilja företeelsen eller indikatorn från begreppet. Ett aktuellt exempel är att förekomst av böcker inte är entydigt med begreppet kulturellt kapital. Snarare är det så att böcker kan vara en av flera indikatorer på detta begrepp. I sakens natur ligger att fler indikatorer ger ett starkare mått på ett underliggande begrepp än vad som är fallet med enstaka indikatorer vilket är ett faktum som leder till att ett resonemang måste föras om hur väl begreppen täcks av, som i det här fallet, enkätfrågorna.

Det är en hel del procedurer som måste genomföras innan det går att påbörja analysarbetet. All inledande datafilshantering och preparering såsom sammanslagning av olika datafiler, omkodning av variabler, aggregering av data från individ- till klassnivå gjordes i SPSS (SPSS Inc, 2005). I detta program omskalades också standardavvikelser eftersom de av beräkningstekniska skäl vid modelleringsarbetet inte bör ligga utanför spannet 0,1-10. Modelleringsarbetet utfördes i Mplus 3.0 (Muthén & Muthén, 1998-2007) under STREAMS

¹⁰ Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models. An introduction to factor, path, and structural equation analysis* (4th ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publisher.

(Gustafsson & Stahl, 2005). STREAMS gör vissa beräkningar men är dessutom ett interfaceprogram som underlättar användandet av såväl Mplus som andra program som kan användas vid strukturell ekvationsmodellering. För att i Mplus kunna modellera på två nivåer, vilket i föreliggande studie handlar om individnivå och klassnivå, beräknar programmet kovariansmatriserna direkt från rådata.

Vid insamlandet av data gjordes en översampling av friskolor. Vid beräkningarna nyttjades statistiska vikter med vilka översamplingen, stratifieringen av elevurvalet och delar av bortfallet justerades i enlighet med verkliga förhållanden. En klustervariabel (klass-ID) användes också vid analyserna. Något som bör noteras är att analyserna i detta avsnitt utgår från hela PIRLS-samplet (redovisat i tabell 2 på sid. 28) och således inte endast från den datamängd som ingick i de inledande extremgruppsanalyserna.

Metod – Strukturell ekvationsmodellering

The great beauty of this approach is the flexibility

Jan-Eric Gustafsson¹¹

Dataanalyserna i detta steg bygger på en utveckling av modeller vilket görs genom konfirmatorisk faktoranalys och strukturell ekvationsmodellering på två nivåer. Gemensamt för dessa metoder är att varje åtgärd som görs bör vara underbyggd av tidigare forskning eller teori. I föreliggande analyser motiveras även vidtagna åtgärder av de mönster och de antaganden som framträdde i studiens inledande steg.

Avsikten med tillvägagångssättet är att kunna fånga abstrakta begrepp med hjälp av indikatorer (manifesta/observerade variabler) som i det här fallet utgörs av enkätfrågor. Genom den modell som stegvis byggs blir komplexa fenomen och komplicerade samband synliggjorda och därmed också möjliga att mäta. Enkelt uttryckt handlar det sedan om att begreppet eller begreppen relateras till en beroendevariabel, som i det här fallet utgörs av läsprestation. På så sätt kan beräkningar göras för att skatta vilken betydelse begreppet har för, som i detta fall, elevers och klassers läsprestation.

Bärande komponenter i sammanhanget är de manifesta variablerna och de abstrakta icke-observerbara så kallade latent variablerna. Mer regel än undantag är att manifesta variabler innehåller ett visst inslag av mätfel som kan vara av

¹¹ Föreläsningssanteckningar 2007-12-02

slumpmässig eller systematisk natur (Barmark, 2009). Innebörden av detta är att inte bara det fenomen fångas som avsett var, utan även brus tas upp såsom blir fallet om respondenten exempelvis missuppfattat en fråga. Mätfel bidrar till en underskattning av styrkan i korrelationer, men genom att väga samman svar från frågor som avser att fånga samma fenomen finns möjlighet att i viss mån komma tillrätta med problemet.

De manifesta variablerna kan ses fånga aspekter av mer underliggande eller latent fenomen. Benämningen på sådana icke observerbara mönster eller bakomliggande fenomen är latent variabler som också kan benämnas faktorer. Dessa fastställs på teoretisk grund. Gustafsson (2000) betonar dock att:

A latent variable should thus be seen as an abstraction, and should not be reified into an entity or ascribed mystical powers in any other way. However, because abstractions are indispensable in the scientific process, so are latent variables. (ibid, p 36)

Till skillnad från de manifesta variablerna som är behäftade med mätfel så är de latent variablerna inte utsatta för negativa konsekvenser av sådana fel. Således kan de betraktas som felfria (Gustafsson, 2009).

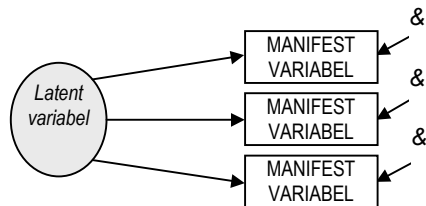
Modellerna som genereras vid strukturell ekvationsmodellering (SEM) har olika funktion men gemensamt är att modelleringsprocessen sker stegvis. När operationaliserbara variabler valts ut för att spegla ett begrepp prövas dess giltighet genom konfirmatorisk faktoranalys. I en modell relateras de tänkta indikatorerna till den latent variabeln vilket visas i figur 3 nedan. I en så kallad mätmodell prövas i vilken utsträckning den observerade variabeln beror av den latent variabeln.

Modelleringsprocessen och statistiska modeller

Modellerna som genereras vid strukturell ekvationsmodellering (SEM) består av olika delar, en mätdel och en strukturell del (Lohelin, 2004). Allt modelleringsarbetet vid SEM sker stegvis. Ett första steg är att konstruera mätdelen och brukligt är att här beskriva detta i termer av att bygga upp en mätmodell. Därefter konstrueras strukturen vilken på motsvarande sätt benämns som strukturmodell. I mätmodellen specificeras relationen mellan en latent och en observerad variabel. Strukturmodellen specificerar relationen mellan latent variabler. Nedan följer en närmare beskrivning av de olika modellerna.

Mätmodell

Syftet med mätmodellen är att skapa/identifiera latent variabler och mäta i vilken utsträckning dessa kan sägas återspegla sig i observerade data eller, uttryckt på annat sätt, i vad mån den hypotetiska modellen passar observerade svarsmönster i kluster av enkätfrågor eller provuppgifter. Ett första steg vid strukturell ekvationsmodellering är att konstruera en mätmodell som i sin enklaste form kan se ut som den som visas i figur 3.



Figur 3. Exempel på mätmodell

Mätmodeller innefattar en eller flera latent variabler vilka läggs till undan för undan. Varje latent variabel relateras till minst två men ofta flera indikatorer (Gustafsson, 2009). När indikatorerna (manifesta variabler) valts ut för att spegla ett begrepp prövas dess giltighet genom konfirmatorisk faktoranalys där latent strukturer identifieras. I mätmodellen relateras de tänkta indikatorerna till den latent variabeln vilket visas i figur 3. I modellen prövas i vilken utsträckning den observerade variabeln förklaras av den latent variabeln.

För att kunna skilja mellan de olika variablerna är den allmänt vedertagna regeln att de latent variablerna representeras av cirklar eller ellipser där variabelnamnet skrivs med gemener och kursiverad stil medan de manifesta variablerna representeras av rektanglar vars variabelnamn tecknas med versaler. I modellen i figuren finns också pilar mellan variablerna som anger riktning på relationer. En rak pil går alltid från en oberoende variabel till en beroende variabel. Även dubbelriktade pilar kan förekomma och när så är fallet anger dessa korrelationer mellan de variabler som pilen förbinder. Sålunda synliggörs de antaganden som prövas i de grafiskt framställda modellerna.

I figur 3 finns ytterligare pilar med tillhörande ampersander (&) vilka är riktade mot de manifesta variablerna. I linje med den klassiska mätläran symboliserar dessa pilar residualvarians vilket anger att det finns oförklarad varians kvar i den observerade variabeln som inte förklaras av den latent variabeln. Här kan det röra sig om såväl slumpmässiga som systematiska influenser. Eftersom denna

felvarians ligger utanför den latent variabeln kan denna variabel härigenom betraktas som felfri. Ett högt samband mellan två residualer indikerar att dessa har något gemensamt vilket kan innebära att man tillåter en kovarians dem emellan medan en annan möjlighet är att de bildar en egen faktor (Yang, 2003). I den fortsatta framställningen kommer residualvariansen endast att redovisas när den är betydelsefull för de analyser eller åtgärder som görs.

I modeller anges även faktorladdningar (parameterestimater) vilka är standardiserade regressionskoefficienter och kan tolkas som ett mått på korrelationen mellan variablerna ifråga. Dessa estimater kan anta ett värde mellan 0 och 1 (alternativt -1). Stora värden mellan en latent variabel och dess indikator (manifest observerad variabel) visar att indikatorn i hög grad speglar det bakomliggande teoretiska begreppet som faktorn reflekterar. Vad som i sammanhanget ska betecknas som svagt, måttligt eller högt samband kan diskuteras. Ett sätt att i samhällsvetenskapliga studier klassificera standardiserade regressionskoefficienter är att beteckna värden över .30 som mycket höga, värden mellan .20 och .30 som höga, värden mellan .10 och .20 som måttliga medan värden understiger .10 kan betraktas som låga (Desjardin, 2003). Kvadrerar man den standardiserade regressionskoefficienten får man det som kallas förklarad varians (R^2) det vill säga hur mycket den variabel som pilen kommer ifrån förklarar av variansen i den variabel som pilen pekar på. En förklarad varians (R^2) på exempelvis .30 innebär att 30 procent av variansen är förklarad av den aktuella faktorn vilket utifrån den ovan beskrivna klassificeringen kan betraktas som högt.

Anpassningsmått

Syftet med mätmodellen som alltså är utgångspunkten vid modelleringen är att få ett mått på hur väl den hypotetiska modellen passar datamaterialet (Loehlin, 2004). Med programvarans hjälp fås ett kvitto på detta i form av olika anpassningsmått (se exempelvis Schreiber, Stage, King, Nora & Barlow, 2006). Här ska nämnas några av dem som anses vara mest betydelsefulla (Gustafsson, 2009). Chi²-test prövar skillnaden mellan en nollmodell, där det inte förväntas att något samband ska föreligga mellan variablerna, och den hypotetiska modellen där de förväntade sambanden föreligger. Idealiskt här är ett icke signifikant Chi²-värde eftersom det signalerar att modellen passar data (Klem, 2002). Relationen mellan Chi² och antalet frihetsgrader kan också signalera modellenpassning. Om Chi² är högt i förhållande till antalet frihetsgrader antyder detta att data behöver mer information i form av en mer komplex modell än vad den prövade modellen anger. Emellertid är Chi² känsligt för stora stickprov och tenderar att i sådana fall, trots en acceptabel modellenpassning, anta höga värden

vilket kan bli fallet i föreliggande studie. Av denna anledning används ytterligare anpassningsmått och Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) tillhör dem som i dag standardmässigt rapporteras vid SEM-analyser. "RMSEA mäter på en absolut skala graden av avvikelser mellan modell och data, under hänsynstagande både till urvalets storlek och till modellens komplexitet" (Gustafsson, 2009, s 293). Vid en exakt modellanpassning är $RMSEA = 0.0$. Värden understigande 0.05 signalerar en mycket god anpassning medan modeller med högre värden än 0.1 har dålig anpassning. Besläktat med RMSEA är The Comparative Fit Index (CFI) där ett värde bör överstiga 0.9 för att en modell ska accepteras medan ett värde överstigande .95 fordras för att modellanpassningen ska kunna anses som mycket bra (Hox, 2002). Anpassningsmått beräknas i föreliggande studie för såväl mätmodell som den slutgiltiga strukturmodellen. Tilläggas kan att en närmare beskrivning av strukturmodeller sker i den fortsatta framställningen.

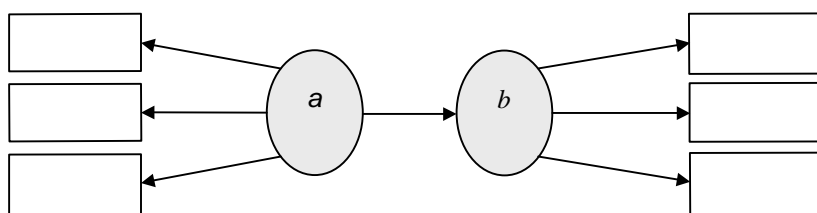
Programvaran erbjuder utöver ovan nämnda uträkningar även förslag på hur modellanpassningen kan förbättras och det är lätt att falla till föga för dessa förslag eller som Ullman (2001, s 750, citerad i Schreiber et al., 2006, s 330) skriver: "adding post-hoc paths is like eating salted peanuts: One is never enough". Förödande är också, enligt Lohelin (2004) att med ledning av programvara och utan teoretiska resonemang uttala sig om exempelvis orsakssamband. I föreliggande studie där modellerandet sker på två nivåer och där många variabler ingår tar det som regel lång tid för programmet att räkna ut modifikationsindex vilket bidragit till att dess frestelser kunnat motstås. Eftersom arbetet i det första av studiens två steg dessutom genererat underlag till de i modellerna ingående manifesta och latent variablerna har inte heller sådana index i någon nämnvärd utsträckning behövt tillgripas annat än för att bekräfta de val som gjorts.

Teoretiskt sett kan en modell byggas ut med ett stort antal variabler. Dock måste ett antal nya relationer och således ett antal okända parametrar beräknas varje gång en ny variabel förs in i modellen vilket innebär att ju komplexare modellen är desto större är risken att beräkningarna inte går att genomföra. Vad man dock bör komma ihåg är att en modell, hur komplicerat uppbyggd den än är, endast är en förenkling av den verklighet man vill mäta.

Strukturmodell

Inledningsvis i modelleringsprocessen konstrueras som tidigare nämnts en mätmodell där latent variabler identifieras. En annan typ av modell är

strukturmodellen som beskriver relationen mellan latent variabler vilket visas i figur 4.

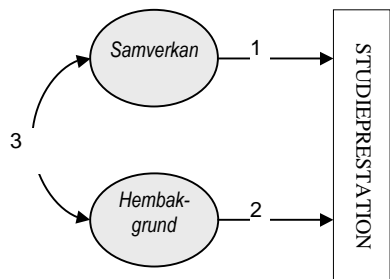


Figur 4. Exempel på strukturmodell

Modellen i figuren visar hur den latent variabeln *a* är relaterad till den latent variabel *b*. Båda dessa variabler har tre indikatorer vardera. I den kommande resultatredovisningen kommer dock de manifesta variablerna endast att visas då det handlar om mätmodeller. Målet med strukturmodellen är att kunna beskriva och om möjligt förklara hur begrepp är relaterade till varandra. Relationen beskrivs med pilar, vars riktning bestäms av forskarens antaganden. Dock måste resonemang om kausalitet göras på teoretisk grund.

Kontrollmodell

Ibland kan man misstänka att det är något annat som kan ligga bakom ett påvisat samband. Exempelvis är det odiskutabelt att elevers hembakgrund är av betydelse för skolprestation. Men frågan är om hembakgrund delvis eller kanske till och med helt även kan förklara ett eventuellt samband mellan hem- och skolsamverkan och elevers studieprestationer. För att ta reda på detta konstrueras en kontrollmodell vilken visas i figur 5.

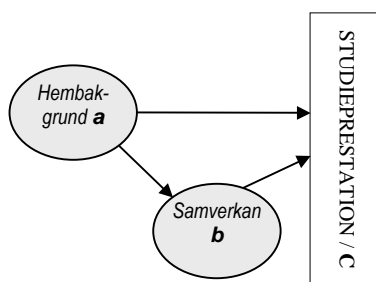


Figur 5. Exempel på kontrollmodell

I ett första steg mäts sambandet mellan samverkan och studieprestation (1). Låt oss säga att det här påvisas ett samband. Eftersom man misstänker att det är just hembakgrund som egentligen ligger bakom samverkan så förs en tredje variabeln (*Hembakgrund*) in i modellen (2). Eftersom det antas att de båda oberoende variabelerna samvarierar tillåts de korrelera vilket den dubbelriktade pilen anger (3). Om sambandet mellan samverkan och studieprestation skulle försvinna så har ett skensamband påvisats för i själva verket var det hembakgrund som låg bakom effekten av samverkan.

Medieringsmodell

Ytterligare en modelltyp som finns med i resultatredovisningen är medieringsmodellen. Mediera betyder förmedla, och vad en medierande variabel gör är att förmedla eller överföra effekten av en oberoende variabel på en beroende variabel (MacKinnon, Fairchild & Fritz, 2007). Ett exempel på en sådan modell visas i figur 6.



Figur 6. Exempel på medieringsmodell

I figuren finns de latenta variabelerna *Hembakgrund* (*a*) och *Samverkan* (*b*) samt den observerad beroende variabel *Studieprestation* (*C*). Stigmodellen i figuren visar att *a* påverkar *b* som i sin tur påverkar *C*. Härigenom får *a* en indirekt effekt på *C* vilken förmedlas via *b*. Dessutom har *a* en direkt effekt på *C*. Detta innebär att *b* undersöks och tolkas som en medierande variabel som förklarar en del av effekten av hembakgrund på studieprestation.

Flernivåanalys

Vad som framgått så här långt är att i SEM kan kedjor av latenta variabler behandlas samtidigt. Här kan också sambanden mellan variabler liksom direkta och indirekta effekter beräknas. För att separera ut vad som skiljer mellan klasser måste skillnader inom klasser konstanthållas. Detta är ytterligare något som möjliggörs inom ramen för SEM eftersom analyserna här kan utföras på mer än

en nivå. Innebörden härav är att variationen mellan elever inom exempelvis en skolklass kan beräknas samtidigt som hänsyn till detta tas när variationen mellan olika klasser studeras. PIRLS data erbjuder, eftersom eleverna är inordnade i klasser, möjlighet att också gå tillväga på detta sätt. Om exempelvis elevvariabler skulle skattas i aggregerad form utan att hänsyn tas till att eleverna ingår i en klass så riskerar skattade samband att bli snedvridna. Tvånivåmodellering, som i det här fallet innefattar elev- och klassnivåanalys, klarar emellertid av detta aggregationsbias-problem (Munck, 1997).

Skillnaden mellan olika klassers läsprestation kan exempelvis vara en effekt av lärare och undervisning och detta kan, genom SEM, såväl fastställas som kontrolleras för. Klassvariation kan naturligtvis ha sin grund i faktorer utanför skolan som exempelvis elevernas hembakgrund men genom att kontrollera även för detta ger det ett förbättrat underlag för att finna orsakssammanhang. Genom flernivåanalys är allt detta, inom ramen för en och samma modell, möjligt att studera (Gustafsson, 2000). Å andra sidan kan det förhålla sig så att det inte alls finns någon skillnad mellan elever från olika klasser, och om så är fallet ter det sig inte meningsfullt att genomföra en tvånivåanalys. Ett första steg vid modellering av flernivådata blir därför att uppskatta om beskrivna skillnader föreligger eller inte i de variabler som är tänkta att ingå i analyserna. Som vägledning för detta används de av programvaran skattade intraklasskorrelationskoefficienter (ICC) där en tumregel anger att värden på ICC som överstiger 0.05 indikerar att skillnader i observationer går att förbinda till skillnader mellan grupper (Hox, 2002). Vad man eftersöker är således homogeniteten i exempelvis en klass det vill säga om en grupp individer som på något sätt hör samman liknar varandra mer än vad individer i största allmänhet gör. I sammanhanget talas det om kluster- eller designeffekt vilket enligt Yang (2003) beräknas utifrån följande formel: $1 + (c-1)p$, där p är intraklasskorrelationskoefficienten, och c är klusterstorleken det vill säga genomsnittet på antalet elever som i varje klass deltagit i läsprovsundersökningen vilket i PIRLS är 15 elever. Om det beräknade värdet överstiger 2.0 är det nödvändigt att genomföra analys på två nivåer (ibid). I föreliggande studie varierar detta värde mellan 1.8 och 4.2 med ett snitt på 2.5 vilket innebär att de analyser som genomförts gjordes på såväl inomklass- som mellanklassnivå samtidigt genom tvånivåanalys.

Tvånivåanalysen erbjuder möjlighet att dela upp den totala variationen som finns i två delar nämligen inomklassvariation och mellanklassvariation. Inomklassvariationen beskriver variationen mellan elever medan mellanklassvariationen beskriver variationen mellan klasser. I de mätmodeller som presenteras i kommande avsnitt anges de standardiserade faktorladdningar som framgår av postprocessorn i STREAMS. Beräkningarna är gjorda med

utgångspunkt i den totala variansen i de observerade variablerna vilket innebär att bidragen från de båda nivåerna är uttryckta på samma skala (Gustafsson & Stahl, 2005). Dessa estimat skiljer sig från estimat beräknade av Mplus där separata beräkningar görs för de båda nivåerna.

Bortfall

Något i samhällsvetenskapliga studier vanligt förekommande är att den datafil som ligger till grund för analysen är inkomplett, det vill säga att data för vissa variabler saknas helt eller delvis för vissa informanter. Bortfallet kan vara slumpmässigt det vill säga helt osystematiskt. Det kan också föreligga systematiska bortfall där en obesvarad fråga genomgående kan relateras till bortfall eller svar på någon eller några andra frågor (Reuterberg, 2001). Vad bortfallet än beror på så måste det tas i beaktande vilket kan ske på olika sätt. Som tidigare nämnts löses detta problem till viss del med hjälp av statistiska vikter, men problemet med inkompleta data i den använda rådatafilen löstes också med hjälp av missing-data optionen i Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2007). Detta sker genom att fall med giltiga data på samma delmängd av variabler är grupperade tillsammans och en separat kovariansmatris är beräknad för varje undergrupp det vill säga att individer med liknande svarsprofil har sammanförts. I analysen viktas sedan de separata matriserna samman till en total matris som får representera den population där bortfall föreligger (Alison, 2003). En fördel med sådant förfaringssätt är att all befintlig information i data kan nyttjas vilket exempelvis inte är fallet om man helt eller delvis skulle utesluta individer med ofullständiga data vilket är ett annat tänkbart alternativ som bjuds.

Summering och framåtblickande

I de analyser som i följande avsnitt redovisas eftersöks vilken betydelse elevers hembakgrund och lärarkompetens har för att förklara variationen av elevers läsprestation inom och mellan skolklasser och av samma anledning, betydelsen av ett positivt skol- och klassrumsklimat och hem- och skolsamverkan. I de sistnämnda fallen kontrolleras för elevernas hembakgrund och den undervisande lärarens kompetens. Dessutom undersöks vilka direkta och indirekta effekter dessa faktorer i sammanhanget har för elevers läsprestation.

Generellt bygger framtagandet av modeller på ett stegvis förfarande men alla steg i denna process kommer inte att redovisas. Noteras bör också att flera olika modeller kan passa samma datamängd. Alternativa modeller kommer endast i ringa utsträckning att kommenteras. Överlag är det standardiserade koefficienter som kommer att redovisas, vilket underlättar för jämförelser av storleksordningen på relationer mellan variabler.

Resultat

Resultatkapitlet inleds med en beskrivning och analys av förhållandet mellan elevers hembakgrund och läsprestation. I avsnittet därpå behandlas förhållandet mellan lärarkompetens och läsprestation. Därpå följer ett avsnitt där förhållandet mellan hembakgrund och lärarkompetens utreds och här fastställs vilken betydelse dessa båda faktorer sammantaget har för elevers och klassers läsprestation. I de avsnitt som följer utreds förhållandet mellan läsprestation och skol- och klassrumsklimat respektive förhållandet mellan läsprestation och samverkan mellan skola och hem.

Elevers hembakgrund respektive lärarkompetens antas inte bara ha direkt effekt på läsprestation. Här finns också ett antagande gällande att dessa båda faktorer också samvarierar med såväl skol- och klassrumsklimat som med samverkan mellan skola och hem. På detta följer att undersöka i vad mån eventuella samband mellan klimat respektive samverkan och läsprestation kan förklaras av hembakgrund och lärares kompetens. Detta innebär att det i en och samma modell kommer att finnas flera faktorer och således också många samband som ska beräknas. Som tidigare nämnts finns en risk att komplexa modeller inte kan beräknas av rent tekniska skäl. För att undvika detta kommer förenklade modeller av hembakgrund respektive lärarkompetens att användas i såväl i kontroll- som medieringsmodeller. Detta innebär att de fulla modeller som inledningsvis byggs upp för att mäta hembakgrund och lärarkompetens kommer att förenklas för att därefter användas som kontrollvariabler i kapitlets två avslutande avsnitt vilka fokuserar skol- och klassrumsklimat respektive samverkan mellan skola och hem.

Avsnitten inleds med en redogörelse för vilka indikatorer som används samt måttet på läsprestation. Inledningsvis redovisas även för antalet observerade fall (n), observerade medelvärden (M), standardavvikelserna (s) och intraklasskorrelationerna (ICC) för de utvalda indikatorerna. Här anges även korrelationer indikatorerna emellan. I det avsnitt som berör elevers hembakgrund ges en mer utförlig beskrivning av modelleringsprocessen än vad som blir fallet i övriga avsnitt. Anledningen till detta är att den i strukturell ekvationsmodellering mindre bevandrade läsaren inledningsvis ska ges möjlighet att bli bekant med metoden och dess terminologi.

Elevers hembakgrund och dess betydelse för läsprestation

Sambandet mellan elevers hembakgrund och studieprestation är något som konstaterats i en lång rad undersökningar. Teorin om det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1977) och resultat från tidigare studier där kapitalbegreppet också legat till grund för selektionen av indikatorer för hembakgrund (Gustafsson, 1998; Yang & Gustafsson, 2004) var vägledande vid konstruktionen av den modell som skulle påvisa vilken betydelse elevers hembakgrund har för elevers och klassers läsprestation. Enligt Bourdieu reflekterar utbildning samt resurser i hemmet såsom böcker och musikinstrument ett kulturellt kapital medan inkomst och kapitalvaror som exempelvis fritidshus och datorer är att betrakta som ett ekonomiskt kapital.

Resultaten från analyserna i Steg 1 visade att eleverna i Högsta genomsnitt hade en hembakgrund som präglades av ett stort kulturellt och ekonomiskt kapital vilket inte i samma utsträckning var fallet för eleverna i Lägsta genomsnitt. De variabler som framträdde i det inledande analyssteget används i detta avslutande steg som indikatorer på kulturellt respektive ekonomiskt kapital, och de presenteras i tabell 34. I tabellen framgår från vilken enkät variablerna är hämtade och de namn som indikatorerna har i föreliggande analyser. Här återfinns även beskrivning av enkätfrågorna, deras svarsalternativ samt hur svaren är kodade.

Tabell 34. Indikatorer på elevernas hembakgrund

Indikatorer		
Källa	Variabelnamn	Frågans innehåll, svarsalternativ och kodning
Föräldraenkät	BOK	Antal böcker i hemmet (kodn.1-5; 0-10 - > 200)
	F_UTB	Högsta utbildningsnivån endera föräldern (kodn.1-8; viss grundskola - universitetsexamen)
	ÅRINK	Familjens sammanlagda årsinkomst (kodn.1-6; <180 000 - > 540 000)
	EKOMI	Familjens ekonomi jämfört med andra familjer (kodn.1-5; inte alls god - väldigt god)
Elevenkät	PIANO	Piano / annat större musikinstrument finns i hemmet (kodn.1-2; nej - ja)
	UBOK	Uppslagsböcker finns i hemmet (kodn.1-2; nej - ja)
	DAT	Två eller fler datorer finns i hemmet (kodn.1-2; nej - ja)
	FRHUS	Sommarstuga eller fritidshus finns i familjen (kodn.1-2; nej - ja)
	LÄSP	Läsprestation, elevresultat på läsprovet baserat på IRT-poäng

Korrelationsmatrisen i tabell 35 ger en uppfattning om styrkan i sambanden mellan dessa variabler.

Tabell 35. Indikatorer på elevers hembakgrund. Deskriptiv statistik och korrelationer.

	n	M	s	ICC	1	2	3	4	5	6	7	8
1. BOK	4 701	4.00	1.10	.110								
2. F_UTB	4 620	5.50	2.03	.131	.415							
3. PIANO	5 108	1.45	.47	.054	.164	.162						
4. UBOK	5 074	1.85	.36	.052	.216	.207	.114					
5. ÅRINK	4 557	3.92	1.58	.174	.318	.361	.115	.129				
6. EKOMI	4 649	3.47	.88	.075	.153	.237	.089	.068	.610			
7. DAT	5 059	1.44	.97	.056	.097	.131	.117	.047	.155	.129		
8. FRHUS	5 107	1.38	.49	.088	.186	.171	.141	.117	.215	.143	.095	
9. LÅSP	5 271	523.57	72.61	.177	.336	.302	.113	.212	.257	.125	.084	.101

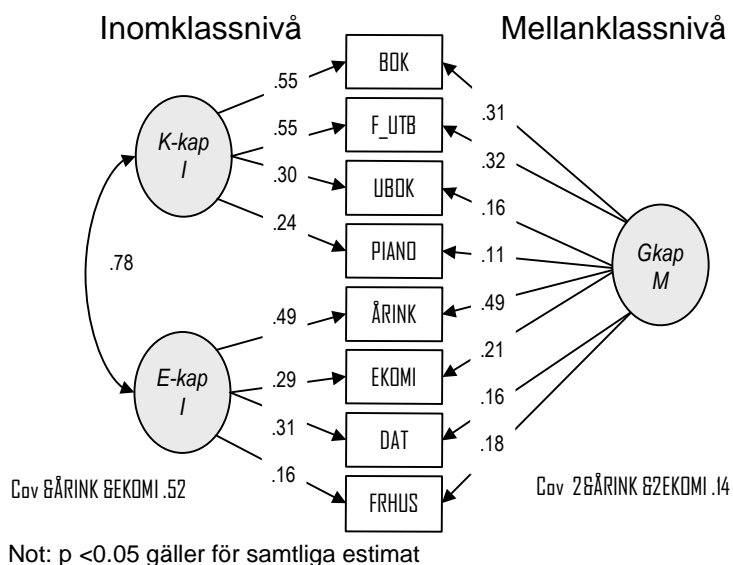
Not: $p < 0.05$ markerat med fet stil

De genomgående positiva och signifikanta sambanden tyder på att det kan finnas en eller flera bakomliggande faktorer som indikeras av variablerna. Intraklasskorrelationerna visar att mellan drygt fem och knappt 18 procent av skillnader mellan observationerna går att hänföra till skillnader mellan klasser. Variationen tycks vara högst för föräldrars årsinkomst (ÅRINK, 17.5%) och utbildning (F_UTB, 13.1%).

Mätmodell för elevers hembakgrund

Inledningsvis prövades en mätmodell med en generell faktor på såväl inom- som mellanklassnivå där samtliga variabler ingick. Anpassningsmåten för denna modell signalerade att modellen passade data dåligt så den förkastades.

Utifrån teorin om det kulturella kapitalet (Bourdieu, 1977) prövades därefter ytterligare en modell innefattande tre latent variabler, två på inomklassnivån representerande kulturellt kapital (*K-kapI*) respektive ekonomiskt kapital (*E-kapI*) samt en generell kapitalfaktor (*GkapM*) på mellanklassnivån. Modellen återfinns i figur 7. En liknande flernivåmodell för socioekonomisk status (SES) som också den var inspirerad av Bourdieus teori har för övrigt också visat sig passa data även för andra länder (Gustafsson, 1998; Yang & Gustafsson, 2004). Notera att inomklassnivån i figuren är skissad till vänster om de manifesta variablerna medan mellanklassnivån återfinns till höger om dessa.



Figur 7. Mätmodell på två nivåer för begreppet hembakgrund

I modellen finns förutom de manifesta variablerna, vilka är representerade av rektanglar, även latent variabler eller faktorer som representeras av ellipser. Att det rör sig om en faktor på inomklassnivå markeras av bokstaven I. På motsvarande sätt har faktorn på mellanklassnivå suffixet M. Noteras kan att det, även om det inte framgår av figuren, är åtta indikatorer på varje nivå. Relationen mellan de oberoende latent variablerna och de beroende manifesta variablerna symboliseras med enkelriktade pilar medan korrelationen mellan två variabler, som i det här fallet är mellan de latent variablerna på inomklassnivån representeras av en bågförmad dubbelriktad pil. Notera också, vilket framgår av tabell 34, att informationen är hämtad från både elev- och föräldraenkäter.

I modellen anges även estimat vilka kan tolkas som ett mått på korrelationen mellan variablerna ifråga. Höga värden mellan en latent variabel och dess indikator (manifest observerad variabel) visar att indikatorn i hög grad speglar det bakomliggande teoretiska begreppet som faktorn reflekterar. Estimat som presenteras är standardiserade faktorladdningar där beräkningarna är gjorda med utgångspunkt i den totala variansen i de observerade variablerna vilket innebär att bidragen från de båda nivåerna är uttryckta på samma skala.

Ytterligare något som visas i figuren är ”Cov &ÅRINK &EKOMI” samt ”Cov &2ÅRINK &2EKOMI” vilket betyder att kovarians har tillåtits mellan residualerna för dessa faktorer på såväl inom- som mellanklassnivån. Prefixet 2 anger att det rör sig om andranivån. Kovarianserna tilläts eftersom där fanns ett samband kvar mellan ÅRINK och EKOMI utöver sambandet till den bredare ekonomiska faktorn, vilket här antas bero på att båda mer specifikt refererar till

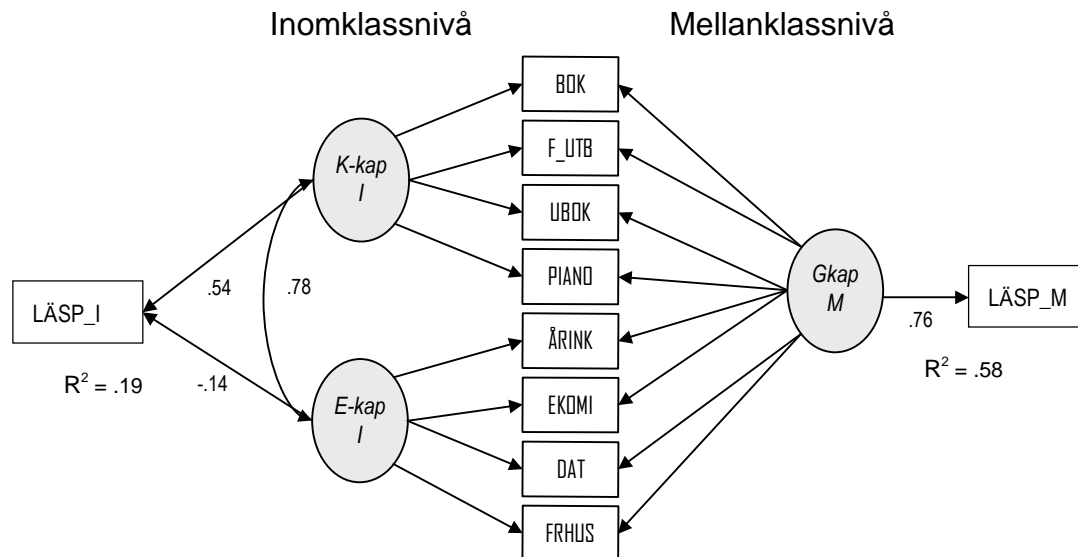
familjens monetära ekonomi. Med denna justering förbättrades modell-anpassningen avsevärt ($\text{Chi}^2 = 123$, $\text{df} = 37$; $p < .000$, $\text{RMSEA} = .021$, $\text{CFI} = .972$).

På inomklassnivån identifierades två faktorer vilka är högt korrelerade (.78). En av dessa speglar elevernas kulturella kapital (*K- kapI*) vilken indikeras av antal böcker i hemmet (BOK), föräldrars utbildning (F_UTB) samt att det i hemmet finns uppslagsverk (UBOK) och piano eller annat större musikinstrument (PIANO). Den andra faktorn på inomklassnivån speglar ekonomiskt kapital (*E- kapI*) som indikeras av familjens årsinkomst (ÅRINK), familjens ekonomi jämfört med andra familjers ekonomi (EKOMI), fler än en dator i hemmet (DAT) samt att familjen har ett fritidshus (FRHUS).

På mellanklassnivån identifierades endast en generell kapitalfaktor (*G kapM*) med relation till samtliga manifesta variabler. Prefixet G anger att det rör sig om en generell faktor. I en alternativ modell där anpassningen till data var något bättre återfanns de två kapitalfaktorerna från inomklassnivån även på mellanklassnivå. Emellertid var korrelationen mellan dessa faktorer mycket hög (.89) vilket antyder att de i allt för hög utsträckning mätte samma underliggande begrepp för att en distinktion skulle vara meningsfull. Detta gjorde att en sådan tvåfaktor-modell på mellanklassnivån förkastades.

Strukturmodeller av hembakgrundens påverkan på läsprestation

I ett nästa steg infördes beroendevariabeln läsprestation (LÄSP) i modellen vilket visas i figur 8.



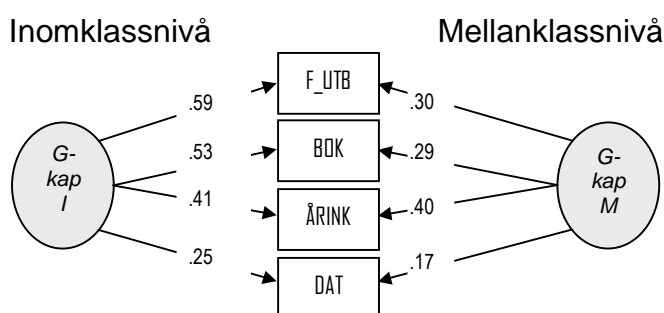
Not: $p < 0.05$ gäller för samtliga estimat utom $E\text{-kap} I \rightarrow \text{LÄSP}_I$

Figur 8. Strukturell tvånivåmodell av hembakgrundens påverkan på läsprestation

I figuren anger de standardiserade regressionskoefficienterna, om man kvadrerar dem, hur stor del av variansen i läsprestation som kan härledas till den latent variabeln. Det ska också noteras att samtliga estimat i modellen visar variansen på respektive nivå. På mellanklassnivån förklaras 58 procent av variationen i klassers läsprestation av elevers hembakgrund ($R^2 = .58$). Vad gäller inomklassnivån är förklaringsvärdet betydligt lägre ($R^2 = .19$). Noteras kan det icke signifikanta sambandet mellan ekonomiskt kapital och läsprestation. Estimaten $-.14$ ska inte tolkas som att det föreligger ett negativt samband mellan denna kapitalform och läsprestation utan endast att samband saknas. Även denna modell visade en mycket god anpassning till data ($\text{Chi}^2 = 164$, $\text{df} = 50$; $p < .000$, $\text{RMSEA} = .021$, $\text{CFI} = .968$). Ett gott tecken är också att parameterestimaten i denna strukturella ekvationsmodell vid en jämförelse med mätmodellens estimat endast i ringa omfattning ändrades vilket tyder på att modellen är robust. Precis som i mätmodellen återfinns de högsta faktorladdningarna mellan den latent variabeln och föräldrars utbildning, antalet böcker i hemmet, familjens årsinkomst och fler än en dator i hemmet vilket gäller för båda nivåerna.

Den förenklade modellen av hembakgrund

För att i det fortsatta analysarbetet underlätta uträkningarna, ska som tidigare nämnts, en förenklad modell användas när kontroll görs för elevers hembakgrund. Därför eftersöktes en modell med endast en faktor på varje nivå och där vardera faktorn om möjligt skulle indikeras av ett begränsat antal variabler. Det förefaller rimligt att för detta ändamål välja de variabler som laddar högst i den strukturella modell som redovisats i figur 8 nämligen BOK, F_UTB, ÅRINK samt DAT. På mellanklassnivån laddade DAT visserligen lägre än EKOMI, med då EKOMI och ÅRINK är högt korrelerade valdes endast en av dessa faktorer till att ingå i den förenklade modellen. Således utgör två indikatorer på kulturellt kapital och två indikatorer på ekonomiskt kapital de variabler som tillsammans bildar faktorerna generellt kapital (*G-kapI* och *G-kapM*) vilka i det fortsatta analysarbetet kommer att användas som kontrollvariabler. Den förenklade modellen där samtliga faktorladdningar är statistiskt signifikanta visas i figur 9.



Figur 9. Förenklad latent variabelmodell av elevers hembakgrund och dess relationer till läsprestation på två nivåer

Även denna modell visar en god anpassning till data ($\text{Chi}^2 = 30$, $\text{df} = 4$; $p < .000$, $\text{RMSEA} = .035$, $\text{CFI} = .98$).

När utfallsvariabeln läsprestation tillfördes modellen visade det sig att 16 procent av skillnaden mellan elevers läsprestation (inomklassnivån) förklarades av den generella faktorn *G-kapI*. På mellanklassnivån förklaras 61 procent av variationen mellan klassers läsprestation av den generella faktorn *G-kapM*. I en jämförelse med den fulla modellen är dessa endast smärre avvikelser. Estimaten är konsistenta med tidigare forskning (Sirin, 2005; White, 1982).

Lärarkompetens och dess betydelse för läsprestation

Resultaten från analyserna i Steg 1 visade att samtliga elever i Högsta genomsnitt undervisades av en utexaminerad lärare vilket inte var fallet för eleverna i Lägsta genomsnitt. I en jämförelse så hade också dessa lärare i högre grad en utbildning specifikt riktad mot läsundervisning och de lägre skolåren men de hade också längre undervisningserfarenhet. I tidigare forskning har behörighet, ämnesstudier och erfarenhet använts som indikatorer på lärarkompetens, dock har betydelsen av dessa variabler inte varit entydig.

Läsforskare pekar på vikten av att lärare som undervisar i de lägre skolåren har kunskap om barns språkutveckling men också hur man arbetar med barn som får svårigheter med att lära sig läsa (Hall & Harding, 2003; Myrberg, 2003; Snow et al., 1998; Snow et al., 2005) men i detta fall visade inte analyserna i Steg 1 några signifikanta skillnader grupperna emellan beträffande innehåll i lärarnas grundutbildning. Så var inte heller fallet vad gäller den tid som lärarna ägnade åt kompetensutveckling. Dock har tidigare forskning visat att lärarfortbildning varit av betydelse för elevers skolresultat (Angrist & Lavy, 1998; Yoon et al., 2007).

Vid sidan av de variabler som framträdde som skillnader mellan extremgrupperna i Steg 1 finns även de variabler som tidigare forskning visat vara av betydelse för elevers läsförmåga med vid konstruktionen av lärarkompetensmodellen. Detta gäller studier i barns språkutveckling och lässtöd men också variabler kopplade till kompetensutveckling. Det ska dock betonas att lärarkompetens liksom elevers hembakgrund är komplexa begrepp som naturligtvis ompänner betydligt fler beståndsdelar än dem som datamaterialet erbjuder. Dock syns det ändå vara möjligt att med de variabler som finns kunna fånga begreppet lärarkompetens.

På liknande sätt som var fallet för hembakgrund presenteras i tabell 36 de indikatorer som ingår i lärarkompetensmodellen.

Tabell 36. Indikatorer på lärarkompetens

Indikatorer		
Källa	Variabelnamn	Frågans innehåll, svarsalternativ och kodning
Lärarenkät	EXAM	Innehar lärarexamen (kodn.1-2; nej - ja)
	L_UTB	Typ av lärarutbildning (kodn.1-6; högstadielärare - lågstadielärare)
	ERF	Antal undervisningsår
	ERF3	Antal undervisningsår i skolar 3
	PED	I lärarutbildningen var läspedagogik/läsundervisning ett ämne som ... (kodn.1-3; inte ingick alls - gavs stor vikt)
	STÖD	I lärarutbildningen var lässtöd ett ämne som ... (kodn.1-3; inte ingick alls - gavs stor vikt)
	SPRÅK	I lärarutbildningen var barns språkutveckling ett ämne som ... (kodn.1-3; inte ingick alls - gavs stor vikt)
	K_LÄS	Hur ofta läraren läser böcker/tidskrifter om läsundervisning (kodn.1-4; aldrig - minst en gång i veckan)
	K_UV	Hur ofta läraren läser böcker/tidskrifter som handlar om undervisning i stort (kodn.1-4; aldrig - minst en gång i veckan)
	K_TID	Hur många timmar som läraren i tjänsten under de senaste två åren ägnat sig åt kompetensutveckling gällande läsning / läsundervisning (kodn.1-5; inte alls - mer än 35 timmar)
	LÄSP	Läsprtestation, elevresultat på läsprovet baserat på IRT-poäng

Korrelationsmatrisen i tabell 37 ger en uppfattning om styrkan i sambanden mellan ingående variabler.

Tabell 37. Indikatorer på lärarkompetens. Deskriptiv statistik och korrelationer.

	n	M	s	ICC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. EXAM	341	1.94	.23	-										
2. L_UTB	332	4.36	1.66	-	.278									
3. ERF	334	17.51	12.46	-	.237	.447								
4. ERF3	330	6.90	5.98	-	.185	.254	.748							
5. PED	333	2.6	.60	-	.242	.414	.294	.269						
6. STÖD	330	1.89	.69	-	.113	.225	.119	.088	.490					
7. SPRÅK	333	2.54	.57	-	.091	.085	-.019	.010	.408	.374				
8. K_LÄS	341	2.25	.83	-	-.039	.063	.094	.057	.021	.171	.141			
9. K_UV	342	2.94	.84	-	-.033	.045	.023	-.015	.087	.147	.112	.531		
10. K_TID	334	2.41	1.28	-	.029	.084	.170	.122	.079	.106	.038	.325	.134	
1. LÄSP	351	521.5	39.01	.177	.089	.215	.094	.021	.146	.029	.077	-.001	-.011	-.074

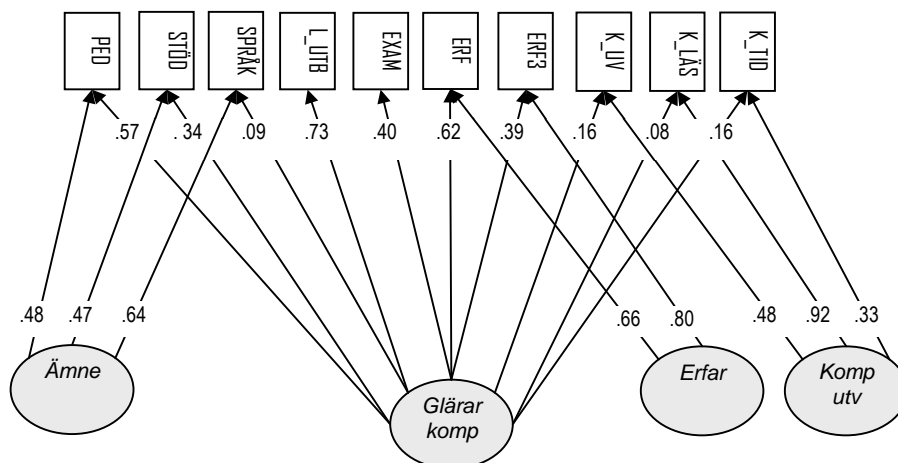
Not: p < 0.05 markerat med fet stil

Det starkaste sambandet finns mellan variablerna som indikerar lärarerfarenhet (.75). Detta pekar på ett betydande överlapp mellan antalet år läraren arbetat och antalet undervisningsår i skolor 3, något som också är fullt logiskt med tanke på att lärare traditionellt sett följer en klass under ett stadium trots att talet om stadiindelningen i officiella dokument försvann vid införandet av Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Överlag tycks starka och positiva samband finnas mellan de variabler som kan kopplas samman med utbildning och erfarenhet medan övriga korrelationer är mer tvetydiga något som tyder på att det kan finnas mer än en faktor som kan ingå i den strukturella modellen. I detta fall var det en en-nivåmodell som undersöktes eftersom samtliga variabler kom från lärarenkäten och således endast hade observerats på klassnivå.

Mätmodell för lärarkompetens

I det första steget byggdes en modell med en generell lärarkompetensvariabel, *Glärarkomp*, med relation till samtliga ingående indikatorer på denna faktor. Modellen visade dock dålig anpassning till data. I en stegvis process urskiljdes därefter, utifrån vad som tidigare forskning visat sig kunna vara olika dimensioner av lärarkompetens, tre separata faktorer nämligen en ämnesfaktor (*Ämne*), en erfarenhetsfaktor (*Erfar*) och en kompetensutvecklingsfaktor (*Komputv*). Denna typ av modell går under beteckningen nästlad (Gustafsson & Balke, 1993) eftersom de latent variablerna *Ämne*, *Erfar* och *Komputv* är nästlade under *Glärarkomp* och därigenom svarar de för samband som kvarstår mellan de aktuella manifesta variablerna när variansen från den generella lärarkompetensfaktorn är avräknad.

En grafisk representation av den slutgiltiga mätmodellen vilken således inkluderar en generell faktor och de tre nästlade faktorer presenteras i figur 10.



Not: $p < 0.05$ gäller för samtliga estimat utom $Glärarkomp \rightarrow SPRÅK$, $Glärarkomp \rightarrow K_UV$, $Glärarkomp \rightarrow K_LÄS$, $Glärarkomp \rightarrow K_TID$

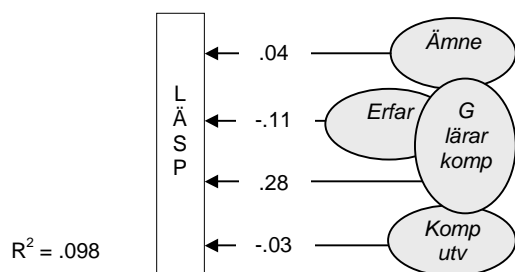
Figur 10. Hierarkisk mätmodell med nästlade subfaktorer för begreppet lärarkompetens

Figur 10 visar en fyrfaktormodell som inkluderar den generella faktorn (*Glärarkomp*) med relation till samtliga manifesta variabler. Nästlade under denna faktor finns tre faktorer. En av dessa utgörs av de ämnen som ingick i lärarutbildningen (*Ämne*) med relation till läspedagogik (PED), lässtöd (STÖD) och barns språkutveckling (SPRÅK). En faktor speglar lärarerfarenhet (*Erfar*) med relation till antalet år läraren arbetat totalt (ERF) respektive i skolor 3 (ERF3). Den tredje faktorn speglar kompetensutveckling (*Komputv*) med relation till i vad mån lärare som kompetensutveckling läst om läsundervisning (K_LÄS), läst om undervisning i stort (K_UV) och tid som ägnats åt kompetensutveckling under de senaste två åren (K_TID). De indikatorer som är unika för den generella faktorn är avlagd examen (EXAM) och lärarutbildning (L_UTB).

Testet av modellanpassning visar en god anpassning ($\chi^2 = 44$, $df = 29$; $p < .04$, $RMSEA = .039$, $CFI = .966$). Flertalet relationer är signifikanta på 5-procentnivå. Undantagen gäller framförallt relationerna mellan den generella lärarkompetensfaktorn (*Glärarkomp*) och indikatorerna på kompetensutveckling vilket visar att den latenta variabeln *Komputv* inte ska vara nästlad under den generella lärarkompetensfaktorn.

Strukturmodeller av lärarkompetensens påverkan på läsprestation

I ett nästa steg placerades beroendevariabeln LÄSP in i modellen vilket visas i figur 11.



Not: $p < 0.05$ gäller endast $Glärarkomp \rightarrow LÄSP$
 $\chi^2 = 50$, $df = 35$; $p < .002$, $RMSEA = .04$, $CFI = .962$

Figur 11. Strukturell modell av lärarkompetensens påverkan på läsprestation

Skillnaderna mellan estimaten i den strukturella modellen och mätmodellen är små vilket indikerar en robust modell. Strukturmodellen passar också data. Nästan 10 procent av den variation som finns mellan olika klassers läsprestation förklaras av lärarens kompetens. Hanushek, Kain och Rikvin (1998) påvisade i sin amerikanska studie att 7½ procent av skillnaden mellan skolor med avseende på elevprestation kunde förklaras av kvaliteter kopplade till undervisande lärare, men den förmodades vara än högre. Dock bör noteras att den amerikanska studien avser skillnader mellan skolor och inte som i föreliggande studie skillnader mellan klasser.

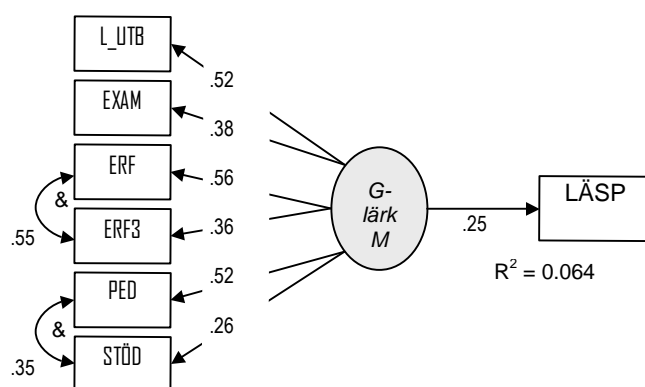
Av figur 11 framgår att endast den generella faktorn *Glärarkomp* har en signifikant relation till läsprestation. Starkast i denna faktor (se figur 10) laddar lärarens utbildning (L_UTB), examen (EXAM), erfarenhetsvariablerna (ERF; ERF3) samt studier i grundutbildningen med avseende på läspedagogik (PED) och lässtöd (STÖD).

I modellerna saknade indikatorerna till kompetensutvecklingsvariabeln signifikanta relationer till den generella faktorn (*Glärarkomp*). Tidigare forskning har dock indikerat att kompetensutveckling kan relateras till lärarens kompetens och elevers skolprestation (Angrist & Lavy, 1998; Yoon, 2007). Det kan finnas många skäl till varför detta samband inte kunde påvisas i föreliggande analys. En möjlig förklaring kan vara att bidraget från kompetensutvecklingsindikatorerna fångats upp av den generella faktorn. En annan möjlig tolkning kan vara att en kompetent lärare med avseende på läsundervisning inte genomgår fortbildning med inriktning mot läs- och skrivundervisning. Detta kan bero på

lärarens eget val. En annan möjlig orsak kan vara att man från skolans sida väljer att inte satsa på detta undervisningsområde alternativt att sådana investeringar görs för lärare som anses vara i ett större behov. Ytterligare en förklaring kan vara att effekten av sådan utbildning så kort tid efter genomförandet ännu inte hunnit ge utslag. Något som naturligtvis inte heller går att bortse ifrån är svagheten i de observerade variablerna. Eftersom faktorn *Komputv* saknade relationer med övriga faktorer i modellen togs beslut om att inte ta med indikatorer på kompetensutveckling i den förenklade lärarkompetensmodellen som är tänkt att fungera som kontrollvariabel i kommande analyser.

Gällande lärares erfarenhet är situationen delvis en annan. Noterbart är den visserligen ickesignifikanta men negativa relationen mellan lärares erfarenhet (*Erfar*) och läsprestation (LÄSP). Det kurvlinjära sambandet mellan liknande variabler vilket påträffats i tidigare forskning skulle kunna förklara detta resultat (Darling-Hammond, 1999; Nye, Konstantopou & Hedges, 2004; Rikvin, Hanushek & Kain, 2005) vilket möjligen talar för att inte heller erfarenhetsvariabler ska ingå i den förenklade modellen. Men, det vore ologiskt att inte ha med en sådan variabel i en modell som är tänkt att fånga begreppet lärarkompetens, något som inte minst de signifikanta och positiva relationerna som indikatorerna på erfarenhet har med den generella lärarkompetensfaktorn (*Glärarkomp*).

Kontentan är att den förenklade modellen kom att bestå av de variabler som laddade högst i modellen. En grafisk representation av denna enfaktormodell (*G-lärkM*) med sex indikatorer och dess parameterestimater visas i figur 12.



Not: $p < 0.05$
 $\text{Chi}^2 = 16$, $\text{df} = 12$; $p < .171$ RMSEA = .032, CFI = .990

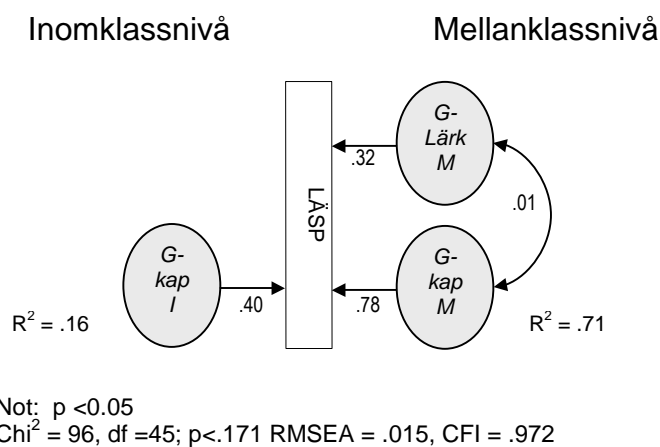
Figur 12. Förenklad latent variabelmodell av lärarkompetens och dess relation till läsprestation

I figuren framgår att kovarianser mellan residualerna för ERF och ERF3 liksom för PED och STÖD tillåts. Relationen mellan denna generella lärarkompetensfaktor och läsprestation återfinns också i figuren.

De största laddningarna i den generella lärarkompetensfaktorn *G-lärkM* har lärares totala undervisningserfarenhet, lärarutbildning och studier i läspedagogik. Drygt sex procent av skillnader mellan klassers läsprestation kan förklaras av faktorn. Andelen förklarad varians är i denna modell något lägre än den i figur 11. Detta beror på att färre antal indikatorer använts i den här modellen.

Relationen mellan hembakgrund och lärarkompetens

Utifrån extremgruppsanalysen väcktes en fråga om det kunde finnas något samband mellan elevers hembakgrund och lärarkompetens. Tidigare studier har också indikerat att lärarkompetens samvarierar med elevers socioekonomiska bakgrund (Hanushek, 1989; Xin, Xu & Tatsuoka, 2004). För att undersöka detta byggdes en modell innefattande de generella faktorerna *G-kapI*, *G-kapM* och *G-lärkM*. Modellen visas i figur 13.



Figur 13. Strukturell tvånivåmodell över relationerna mellan läsprestation, hembakgrund och lärarkompetens

Analysen visar att det för svenskt vidkommande vad gäller skolår 3 inte finns några belegg för att kompetenta lärare undervisar klasser vars elever kommer från mer privilegierade hemförhållanden (.01). Vidare visade analysen att elevers hembakgrund och lärarkompetens tillsammans förklarar 71 procent av variationen mellan olika klassers läsprestation.

Ett positivt skol- och klassrumsklimat och dess betydelse för läsprestation

Genomgången av tidigare forskning visade att skol- och klassrumsklimat är ett vittomfattande område som studerats utifrån flera olika perspektiv. Vidare framkom att ett positivt klimat har definierats på olika sätt. Mer eller mindre uttalat har dock varit att en god lärmiljö innefattar ett tryggt klimat (Brookover et al., 1979; Hallinger & Murphy, 1987; Macbeath & Mortimore, 2001; Mortimore et al., 1988; Rosén et al., 2005; Rutter, 1979; Waters et al., 2003; Garbarino et al., 1992). Studier visar också signifikanta samband mellan att bli utsatt för kränkningar och att känna sig otrygg i skolan (SOU, 2001) och mer regel än undantag tycks vara att elever som blir kränkta ofta känner sig otrygga i skolan (BO & SCB, 1998; Boulton & Underwood, 1993; Skolverket, 2001b; Skolverket, 2004b; Östberg, 2001). Samvariation har också påvisats mellan god studieprestation och att känna sig trygg i skolan (Ma & Willms, 2004). Fog finns således för slutsatsen att grundläggande för elevers lärande i skolan är trygga relationer och ett tryggt undervisningsklimat.

I extremgruppsanalysen framkom att indikatorer på en dimension av ett positivt skol- och klassrumsklimat nämligen just trygghet finns i PIRLS-data. Här handlar det om elevers och skolledares rapportering om förekomst av kränkningar men också mer direkta frågor gällande om eleverna känner sig trygga i skolan. Barnen men också föräldrarnas känsla av att skolan bryr sig om dem och de framsteg som barnet gör kan också bidra till trygghet, och även kring detta fanns enkätfrågor. Sammanlagt kunde åtta av variablerna hämtas från elevenkäten, två kom från föräldraenkäten medan skolledarenkäten bidrog med nio stycken. Dock har några sammanslagningar av variabler genomförts eftersom de tycktes mäta samma underliggande fenomen. Eleverna tillfrågades om de själva respektive någon annan i klassen blivit mobbad och på liknande sätt efterfrågades även om något blivit stulet eller om eleven själv eller någon annan i klassen blivit slagen eller skadad av en annan elev. För att få bättre mätgenskaper slogs dessa frågor samman parvis och fick bilda variablerna EJMOBB, EJTA och EJSKAD. På liknande sätt förhöll det sig med variablerna där föräldrarna fick uppge i vilken grad de uppfattade att skolan brydde sig om barnets framsteg och i vilken grad de ansåg att skolan var bra på att hjälpa barnet att läsa bättre. Även dessa variabler slogs samman och bildade den variabel som går under beteckningen BRYHELP. De variabler som därmed ingår i analyserna presenteras i tabell 38.

Tabell 38. Indikatorer på skol- och klassrumsklimat

Indikatorer		
Källa	Variabelnamn	Frågans innehåll, svarsalternativ och kodning
Föräldraenkät	BRYHELP	Uppfattning gällande att skolan bryr sig om barnets framgång i skolarbetet / att skolan är bra på att hjälpa barnet att läsa bättre (kodn.1-4; stämmer inte alls - stämmer bra) [S_BRYR] [S_HJÄLP]
Elevenkät	TRYGG	Eleven känner sig trygg i skolan (kodn.1-4; stämmer inte alls - stämmer precis)
	E_BRYR	Eleven tycker att lärarna på skolan bryr sig om henne/honom (kodn.1-4; stämmer inte alls - stämmer precis)
	EJMOBB	Under den senaste månaden har eleven / annan elev i klassen blivit mobbad av en annan elev (kodn.1-2; ja - nej)
	EJSKAD	Under den senaste månaden har eleven / annan elev i klassen blivit skadad eller slagen av en annan elev (kodn.1-2; ja - nej)
	EJTA	Under den senaste månaden har eleven / någon annan elev i klassen fått något stulet (kodn.1-2; ja - nej)
Skolledarenkät	L_NÖJD	Lärarnas tillfredsställelse med sitt arbete bedöms som... (kodn. 1-5; mycket låg - mycket hög)
	AKTS	Elevernas aktsamhet om skolan och dess utrustning bedöms som... (kodn. 1-5; mycket låg - mycket hög)
	NÄRV	På skolan utgör skolk och annan olovlig frånvaro ett .. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
	LUGN	På skolan utgör bråkig klassrumsmiljö ett.. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
	SPRÅK	På skolan utgör svordomar och grovt språk ett.. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
	EJHOT	På skolan utgör hotelser eller verbala angrepp mellan eleverna ett.. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
	EJSLÅ	På skolan utgör slagsmål mellan eleverna ett.. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
	EJRAS	På skolan utgör rasism ett.. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
	EJSEX	På skolan utgör sexuella trakasserier.. (kodn. 1-4; allvarligt problem - inget problem)
		LÄSP

Korrelationsmatrisen i tabell 38 som återfinns på nästkommande sida ger en uppfattning om styrkan i sambanden mellan variablerna.

Tabell 39. Indikatorer på skol- och klassrumsklimat. Deskriptiv statistik och korrelationer.

	n	M	s	ICC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1. TRYGG	5 157	3.60	.68	.073																
2. E_BRYR	5 138	3.63	.64	.078	.357															
3. BRYHELP	4 682	3.59	.55	.127	.124	.087														
4. EJMOBB	5 165	1.83	.31	.159	.179	.118	.054													
5. EJSKAD	5 161	1.66	.41	.167	.170	.137	.076	.368												
6. EJTA	5 168	1.79	.33	.196	.110	.122	.055	.321	.310											
7. L_NÖJD	5 191	4.05	.61	-	.018	.019	.034	.006	.024	.005										
8. AKTS	5 147	3.86	.74	-	.047	.038	.022	.036	.050	.023	.309									
9. NÄRV	5 191	3.56	.66	-	.039	.001	-.014	.076	.060	.005	.116	.104								
10. LUGN	5 134	3.11	.68	-	.067	.008	.068	.117	.075	.055	.209	.234	.456							
11. SPRÅK	5 157	2.66	.68	-	.078	.028	.019	.105	.067	.032	.284	.384	.436	.465						
12. EJHOT	5 191	2.97	.79	-	.091	.024	.024	.161	.091	.079	.210	.303	.549	.502	.604					
13. EJSLÅ	5 191	3.24	.618	-	.069	.028	.011	.121	.076	.068	.123	.200	.363	.359	.446	.628				
14. EJRAS	5 191	3.52	.65	-	.033	-.008	.031	.076	.113	.072	.231	.217	.504	.246	.422	.535	.461			
15. EJSEX	5 169	3.68	.54	-	.017	-.025	.002	.004	.011	.004	.155	.114	.509	.348	.269	.457	.318	.491		
16. LÅSP	5 271	523.57	72.61	.177	.096	.039	.070	.198	.118	.146	.036	.063	.060	.127	.137	.163	.137	.096	.057	

Not: p <0.05 markerat med fet stil

Korrelationsmatrisen i tabell 39 visar genomgående på positiva och signifikanta korrelationer mellan de manifesta variabler som var tänkta att ingå i modellen. Av intraklasskorrelationerna att döma kan mellan 7 och knappt 20 procent av skillnaderna mellan observationerna hänföras till skillnader mellan klasser. Variationen tycks vara högst för de variabler som anger förekomst av kränkningar det vill säga stöld (EJTA, 19.6%), att någon i klassen blivit slagen eller skadad (EJSKAD, 16.5%) och mobbing (EJMOBB, 15.9%).

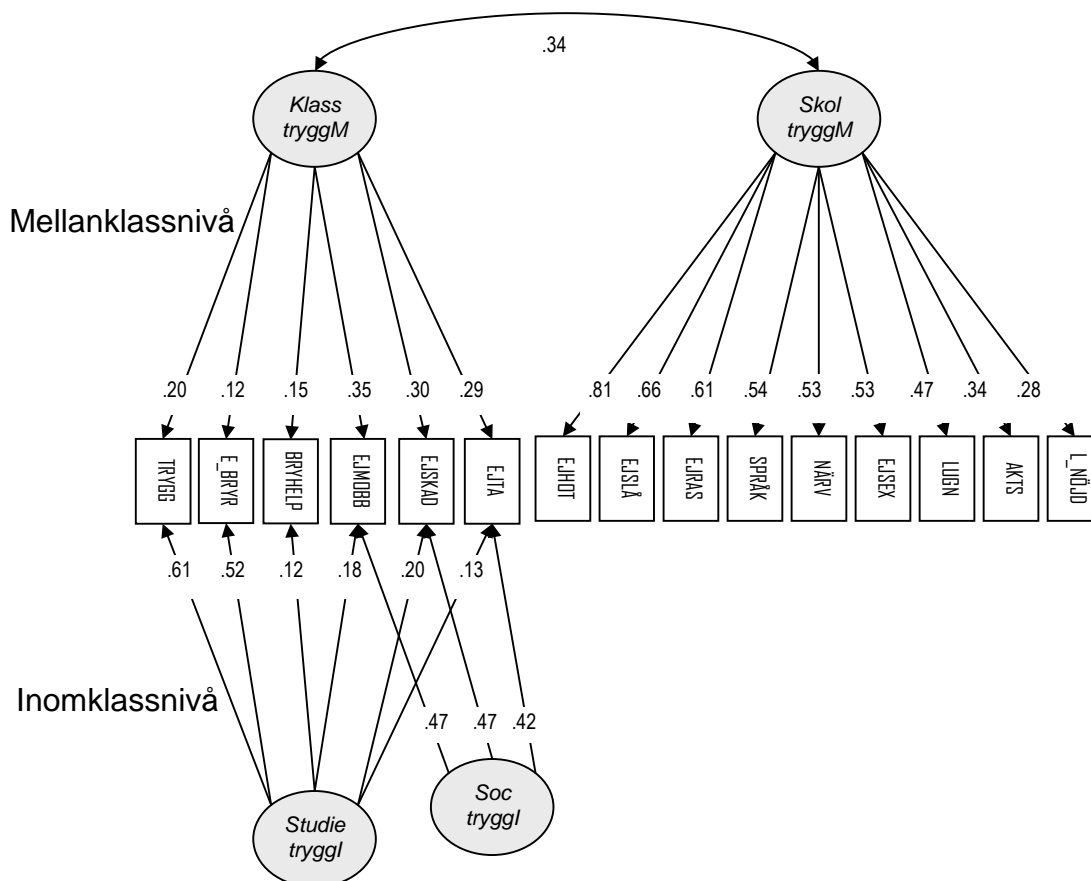
Mätmodell för ett tryggt skol- och klassrumsklimat

Arbetet med att få fram en mätmodell skedde stegvis. De begrepp som inledningsvis kom att eftersökas var de som generellt sett kunde spegla trygghet i klass och i skola. I ett första steg identifierades en faktor på inomklassnivån och två faktorer på mellanklassnivån. På inomklassnivån identifierades en faktor som kom att benämnas studietrygghet (*StudietryggI*) vilken indikerades av samtliga elev- och föräldravariabler. Studietrygghet kan ses som ett begrepp som inrymmer en miljö där eleven känner sig trygg, där lärarna bryr sig om henne/honom och där hon/han vet med sig att föräldrarna litat på skolans förmåga att hjälpa.

På mellanklassnivån fanns motsvarigheten till *StudietryggI* nämligen klasstrygghet (*KlasstryggM*) som indikerades av motsvarande variabler som i *StudietryggI*. *KlasstryggM* kan således anses beteckna den trygghet som finns i klassen. På mellanklassnivån identifierades även en faktor som indikerades av skolledarvariablerna vilken benämndes skoltrygghet (*SkoltryggM*). Denna variabel speglar ett tryggt klimat på skolan som helhet.

I nästa steg urskiljdes på inomklassnivån en faktor vilken kom att benämnas social trygghet (*SoctryggI*). Denna faktor indikerades av de variabler som mätte det sociala klimatet mellan eleverna i klassen. Utifrån antagandet att en trygg studiemiljö inkluderar social trygghet nästlades denna faktor under faktorn *StudietryggI*.

Den slutgiltiga mätmodellen som således innehåller två faktorer på vardera nivå är skissad i figur 14. I figuren återfinns även standardiserade faktorladdningar. Noteras skall att inomklassnivån i modellen är placerad under de observerade variablerna medan mellanklassnivån är skissad ovanför dessa variabler.



Not: $p < 0.05$
 $\chi^2 = 239$, $df = 95$; $p < .000$, $RMSEA = .017$, $CFI = .933$

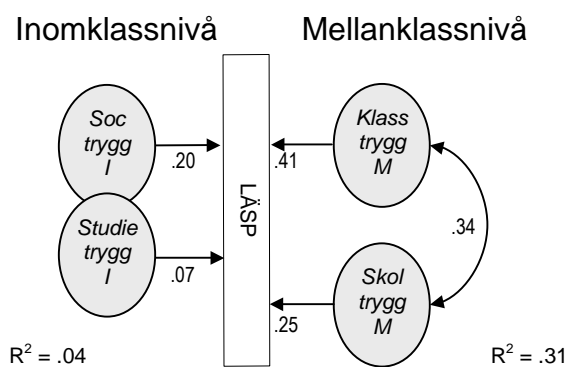
Figur 14. Mätmodell på två nivåer för begreppen ett tryggt skol- och klassrumsklimat

I modellen, som har god anpassning till data, identifierades på inomklassnivån dels en faktor som speglar generell studietrygghet, *StudietryggI*, och dels, nästlad under denna faktor, residualfaktorn *SoctryggI* som fångar upp en del av den återstående variansen hos den generella faktorn *StudietryggI*. *SoctryggI* reflekterar det sociala klimatet i klassen vilken således kan ses som en dimension av den generella faktorn. *StudietryggI* utgörs av elev- och föräldravariabler. Denna generella faktor har sin tyngdpunkt i elevvariabeln TRYGG (.61) som speglar elevernas känsla av trygghet i skolan. Även elevernas uppfattning om att lärarna bryr sig om henne/honom (E_BRYR) laddar förhållandevis högt i faktorn (.52). Lägre laddar elevernas uppfattning om förekomst av mobbing (EJMOBB), risken att bli slagen (EJSKAD) samt förekomst av stöld (EJTA). De tre sistnämnda variablerna bildar den nästlade faktorn *SoctryggI* som antas reflektera ett studieklimat som kännetecknas av trygga sociala relationer med kamraterna. De tre indikatorerna på *SoctryggI* laddar i stort sett lika högt (.47, .47, .42).

På mellanklassnivå identifierades två faktorer. Den ena faktorn *KlasstryggM* innefattar samtliga elev- och föräldravariabler och kan på ett generellt plan ses spegla tryggheten i klassen. Högst laddar variabeln EJMOBB (.35) men överlag är laddningarna relativt låga, vilket delvis har sin grund i att variationen inom klasserna är stor. På denna nivå identifierades ytterligare en faktor som antas fånga upp det rådande skolklimatet, *SkoltryggM*. Faktorn indikeras av skolledarens uppgifter om företeelser som kan undergräva känslan av att vara trygg på skolan. Högst i denna faktor laddar förekomsten av hot (EJHOT, .81) följt av förekomst av slagsmål (EJSLÅ, .66) och rasism (EJRAS, .61). *SkoltryggM* och *KlasstryggM* tilläts korrelera (.34) vilket kan synas som ett oväntat lågt samband.

Strukturmodeller av ett tryggt skol- och klassrumsklimat och dess påverkan på läsprestation

Nästa steg var att föra in beroendevariabeln Läsprestation (LÄSP) i modellen. I en jämförelse mellan mätmodell och strukturell modell var skillnaderna i laddningarna för de manifesta variablerna endast marginella. Strukturmodellen av ett tryggt skol- och klassrumsklimat och dess påverkan på läsprestation presenteras i figur 15. I figuren är inomklassnivån skissad till vänster om beroendevariabeln läsprestation (LÄSP) medan mellanklassnivån är återgiven till höger.



Not: $p < .05$
 $\chi^2 = 269$, $df = 112$; $p < .000$, $RMSEA = .016$, $CFI = .932$

Figur 15. Strukturell tvånivåmodell över relationen mellan skol- och klassrumsklimat och läsprestation

I figuren återges de standardiserade regressionskoefficienterna vilka anger styrkan i sambandet mellan de latenta variablerna och läsprestation. Det ska också noteras att estimaten hänvisar till variansen på respektive nivå. Modellen visar god anpassning till data. På inomklassnivån har såväl den generella faktorn

StudietryggI som den nästlade faktorn *SoctryggI* en signifikant relation med läsprestation.

På mellanklassnivå har både *KlasstryggM* och *SkoltryggM* signifikanta relationer till läsprestation. På mellanklassnivån förklaras en betydande del av variationen ($R^2 = .31$) mellan klassers läsprestation av trygghetsfaktorerna medan den förklarade variansen mellan elevers läsprestation inom klasser är mer blygsam (.04).

Tidigare forskning pekar på att såväl hembakgrund som lärarkompetens är av betydelse för elevers läsprestation. Indikationer finns även på ett samband mellan dessa faktorer och ett positivt skol- och klassrumsklimat men även för elevers känsla av trygghet i skolan. Frågan som därmed uppstår är vilken betydelse trygghetsfaktorerna har för läsprestation när elevers hembakgrund och lärarkompetens tas i beaktande. Detta är något som undersöks i nästkommande analyser vilket görs genom att hembakgrundsfaktorerna *G-kapI*, *G-kapM* och lärarkompetensfaktorn *G-lärkM* i olika steg tillförs den strukturella klimatmodellen.

Kontroll för elevers hembakgrund och lärarkompetens

I ett första steg skedde en kontroll för elevers hembakgrund genom att faktorerna *G-kapI*, *G-kapM* tillfördes den strukturella modell som visas i figur 15. I ett andra steg tillfördes lärarkompetensfaktorn *G-lärkM* och i det tredje och avslutande steget tillfördes samtidigt båda kontrollvariablerna.

I tabell 40 återfinns de uträknade relationerna mellan trygghetsfaktorerna och läsprestation från ovan nämnda steg. I tabellen presenteras dessutom estimaten för den ursprungliga strukturmodellen (se figur 15) vilken i tabellen benämns basmodell.

Tabell 40. Relationer till läsprestation, jämförelser med basmodellen

Modell nummer	Relation till läsprestation			
	Inomklassnivå		Mellanklassnivå	
	<i>StudietryggI</i>	<i>SoctryggI</i>	<i>KlasstryggM</i>	<i>SkoltryggM</i>
1 Basmodell	.07*	.20*	.41*	.25*
2 Kontroll för hembakgrund	.05*	.16*	.24*	.04
3 Kontroll för lärarkompetens	.06*	.20*	.37*	.25*
4 Kontroll för hembakgrund och lärarkompetens	.04*	.16*	.10	.03

Not: *p < .05

M1: Chi2 = 269, df =112; p<.000, RMSEA = .016, CFI = .932

M2: Chi2 = 468; df =202; p<.000, RMSEA = .016, CFI = .935

M3: Chi2 = 460; df =212; p<.000, RMSEA = .015, CFI = .915

M4: Chi2 = 680; df =325; p<.000, RMSEA = .014, CFI = .924

I tabellen återfinns estimaten från fyra modeller. Modell 1 är den ursprungliga strukturella modellen. I modell 2 tillfördes variabeln för elevernas hembakgrund medan variabeln för lärarkompetens introducerades i modell 3. I modell 4 gjordes kontroll för såväl hembakgrund som lärarkompetens. Anpassningsmått visar att samtliga modeller passade data. Som åskådliggörs i tabell 40 förändrades de ursprungliga estimaten när kontrollvariablerna tillfördes basmodellen.

När hembakgrundsfaktorn *G-kepI* introducerades (modell 2) på inomklassnivån minskade det tidigare skattade sambandet något mellan såväl *StudietryggI* som *SoctryggI* och läsprestation vilket indikerar att hembakgrund i till viss del samvarierar med upplevelse av trygghet i klassen. Den största förändringen skedde dock på mellanklassnivån där de signifikanta sambanden som påvisades i basmodellen mellan läsprestation och trygghetsfaktorerna reducerades kraftigt. Relationen mellan *KlasstryggM* och läsprestation är fortfarande signifikant medan sambandet mellan läsprestation och *SkoltryggM* försvann. Detta indikerar att de samband som fanns på mellanklassnivån till stora delar kan förklaras av elevernas hembakgrund.

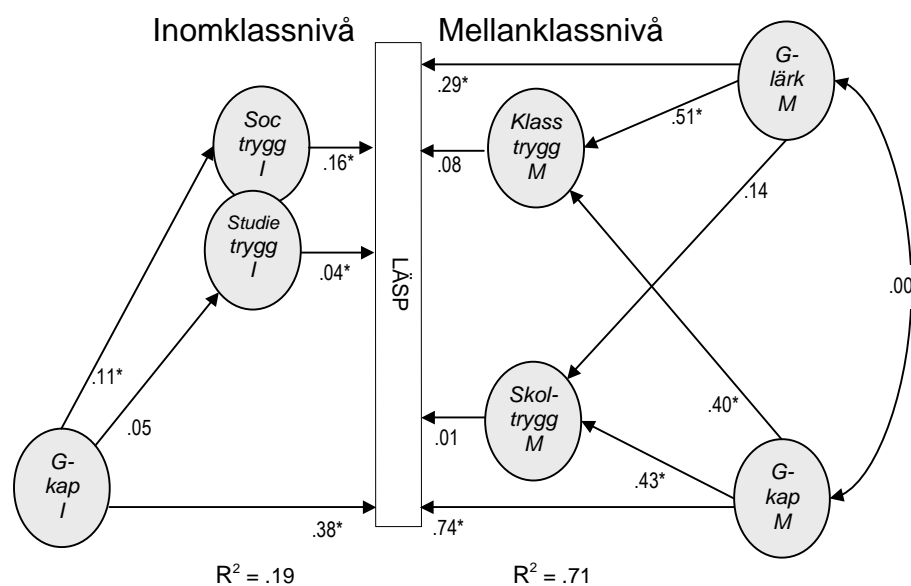
När lärarkompetensvariabeln *G-lärkM* introducerades (modell 3) påverkades inga samband på inomklassnivån. På mellanklassnivån påvisas en liten reducering mellan *KlasstryggM* och läsprestation medan relationen mellan *SkoltryggM* och läsprestation kvarstod. Trots denna blygsamma minskning är en rimlig tolkning att lärarkompetens samvarierar med den känsla av trygghet som totalt sett finns inom klassen.

I modell 4 tillfördes samtliga kontrollvariabler. På inomklassnivån reducerades relationen något mellan såväl *StudietryggI* som *SoctryggI* och läsprestation. Analysen i modell 2 visade att elevers hembakgrund sannolikt låg bakom denna reduktion. När kontrollvariablerna tillfördes blev de samband som i basmodellen påvisades mellan trygghetsfaktorerna och läsprestation på mellanklassnivå statistiskt insignifikanta. Detta indikerar att de samband som påvisades i basmodellen kan betraktas som skensamband där den egentliga orsaken står att finna i hembakgrunden för klassens elever och hos den undervisande läraren.

Detta är något som utreds vidare i det avslutande analyssteget då samtliga faktorer och dess relationer undersöks i en medieringsmodell. Ett av målen här är att få en precisering av hur den totala effekten av elevers hembakgrund och lärarkompetens på läsprestation fördelar sig över direkta och indirekta effekter. Ett annat mål är att undersöka relationerna mellan ett positivt skol- och klassrumsklimat, elevers hembakgrund, lärarkompetens och elevers läsprestation och därmed söka svar på de frågor som avslutningsvis ställdes i avhandlingens andra steg.

Den hypotes som initialt formulerades gällande relationerna mellan skol- och klassrumsklimat, elevers hembakgrund och lärarkompetens byggde på antagandet att ett tryggt skol- och klassrumsklimat har en direkt effekt på läsprestation. Det antogs också att klimatet influeras av såväl elevernas hembakgrund som lärarkompetens vilket är faktorer som i sin tur också förväntades ha en direkt effekt på läsprestation.

Ytterligare ett antagande var att faktorerna hembakgrund och lärarkompetens är korrelerade vilket är något som tidigare forskning också har indikerat. Ett sådant samband har dock inte kunnat påvisas i föregående analyser. Övriga hypotetiska relationer prövas således i den slutliga medieringsmodellen som visas i figur 16.



Not: * $p < .05$
 Chi2 = 684; df = 326; $p < .000$, RMSEA = .014, CFI = .924)

Figur 16. Strukturell tvånivåmodell över skol- och klassrumsklimat, elevers hembakgrund och lärarkompetens samt dessa variabelers relationer till läsprestation

Modifikationsindexen för den slutliga modellen (figur 16) indikerar en acceptabel överensstämmelse mellan modell och data.

På inomklassnivån i denna modell är elevernas hembakgrund, *G-kap I*, den enda oberoende variabeln. Denna faktor utövar ett förhållandevis starkt direkt inflytande på läsprestation (.38) men har dessutom ett indirekt inflytande på läsprestation via de medierande faktorerna *Studietrygg I*, och *Soc trygg I*. Dessa faktorer har också direkt och signifikant inflytande på läsprestation vilket indikerar att även andra faktorer än hembakgrund ligger bakom elevers känsla av trygghet.

I en jämförelse med basmodellens estimat reducerades på mellanklassnivån de direkta effekterna av trygghetsfaktorerna på läsprestation markant och blev statistiskt insignifikanta. Analyserna visar därmed att det egentligen är elevernas hembakgrund men också lärarkompetens som förklarar den effekt som ett tryggt utbildningsklimat syntes ha på läsprestation.

Hembakgrundsfaktorn, *G-kap M*, utövar en mycket stark direkt och positiv effekt på läsprestation (.74) och på trygghetsfaktorerna *Klasstrygg M* (.40) och *Skoltrygg M*

(.43). Däremot försvann dessa två trygghetsfaktorerers effekter på läsprestation när *G-kapM* inkluderades i analysen vilket indikerar att dessa faktorerers inverkan i den tidigare modellen snarare var en reflektion av den sociala sammansättningen i klassen.

Vad gäller lärarkompetens, *G-lärkM*, påvisas en positiv direkt effekt på läsprestation (.29). Lärarkompetensfaktorn utövar ett ännu starkare inflytande på klassers trygghet än vad elevers hembakgrund gör (.51). Signifikanta samband mellan lärarkompetens och den övergripande skoltrygghetsfaktorn *SkoltryggM* kan inte påvisas.

Modellen i figur 16 påvisar inte bara direkta effekter utan även effekter som är indirekta det vill säga en effekt som går via en annan variabel. Exempelvis har *G-lärkM* en direkt effekt på läsprestation men utövar även en indirekt effekt på läsprestation via *KlasstryggM*. Den totala effekten är summan av direkta och indirekta effekter. Direkta, indirekta och totala effekter av trygghetsfaktorerna, elevernas hembakgrund och lärarkompetens presenteras i tabell 41.

Tabell 41. Direkta, indirekta och totala effekter av trygghetsfaktorer, hembakgrund och lärarkompetens på läsprestation

	Direkta effekter	Indirekta effekter	Totala effekter
<i>StudietryggI</i>	.04		.04
<i>SoctryggI</i>	.16		.16
<i>G-kapI</i>	.38	.02	.40
<i>KlasstryggM</i>	.08		.08
<i>SkoltryggM</i>	.01		.01
<i>G-kapM</i>	.74	.04	.78
<i>G-lärkM</i>	.29	.04	.33

I tabellen framgår exempelvis att den direkta effekt som lärarkompetens har på läsprestation uppgår till .29 medan den totala effekten av lärarkompetens är .33.

Analyserna indikerar att svaren på trygghetsfrågor sammanfaller med klassers sociala sammansättning och att trygghet, när hänsyn tas till elevers hembakgrund och lärarkompetens, inte har någon större effekt på läsprestation.

Sammanfattning

I föreliggande studie identifierades två klimatfaktorer på individnivå, *studietrygghet* och *social trygghet*, vilka båda återspeglade graden av trygga relationer mellan

kamrater och mellan elever och lärare (föräldrar). På klass/skolnivå kunde också två klimatfaktorer identifieras vilka benämndes *klasstrygghet* och *skoltrygghet*. Klasstrygghet på klassnivå representerar en slags sammanslagen och genomsnittlig nivå på trygghet för respektive klass utifrån de frågor som anknyt till elevers uppfattning om trygga sociala relationer men också föräldrars tillit till läraren (skolan). Skoltrygghetsfaktorn reflekterade graden av trygghet på skolan utifrån skolledarens bedömning av det psykosociala studieklimatet. Samtliga klimatfaktorer refererar således till faktorer som kan bidra till ett tryggt skol- och klassrumsklimat. I successiva steg analyserades sedan relationen mellan dessa klimatfaktorer och läsprestation.

Resultaten från tvånivåanalyserna visade ett positivt och signifikant samband mellan känslan av trygghet i den egna klassen och läsprestation. Ett positivt samband fanns även mellan en trygg skolmiljö och prestation. Sammantaget motiverar detta att ett skol- och klassrumsklimat som präglas av trygghet är väl värt att beakta när skolprestation ska förstås.

När hembakgrund och lärarkompetens inkluderades i modellen försvann dock effekten mellan klimatfaktorerna och läsprestation. Givet elevsammansättningen i klassen med avseende på hembakgrund och givet den kompetens läraren besitter så visade analyserna att klimatfaktorerna inte bidrog med någon ytterligare förklaring till skillnaderna i läsprestation. Resultatet av analyserna visade emellertid att såväl hembakgrund som lärarkompetens tycks ha stor betydelse för tryggheten i skola och klass. Bakom positivt relaterade klimatfaktorer döljer sig sålunda dels en social selektion av elever, dels en högre lärarkompetens.

Samverkan mellan skola och hem och dess betydelse för läsprestation

Teori och tidigare forskning indikerar att förutsättningarna för barns lärande ökar när skola och hem samarbetar, när föräldrar görs delaktiga i skolarbetet och när ansvaret för barnets utbildning är delat mellan dessa parter (Epstein, 2001a, 2001c; Bronfenbrenner, 1979). Gällande görs också att läraren spelar en nyckelroll i detta sammanhang och att en lärare som förmår etablera ett gott samarbete också möter föräldrarna med respekt (Dauber & Epstein, 2001a; Johansson & Wahlberg Orving, 1993). Utifrån den tidigare beskrivna Stegteorin (Arnstein, 1969) bygger delaktighet på att man som förälder blir insatt i vad som sker i skolan vilket i detta fall handlar om att föräldrarna blir informerade om såväl det egna barnets utbildning som vad som händer i skolan. Väljer man att utgå från partnerskapsprincipen (Erikson, 2004) finns fog för slutsatsen att

samverkan mellan skola och hem och att föräldrar inbjuds att vara delaktiga i barnets skolgång är av betydelse för elevers lärande i skolan.

I extremgruppsanalysen framkom att några dimensioner av samverkan mellan skola och hem kan mätas utifrån PIRLS-data. Här handlar det om föräldrars delaktighet i barnets skolarbete men också om engagemang i skolans verksamhet.

I den slutliga mätmodellen (figur 17, s 155) på två nivåer med avseende på samverkan ingår de variabler som visade skillnader mellan extremgrupperna i Steg 1 men här återfinns också två indikatorer från modellen över skol- och klassrumsklimat. Den ena av dessa variabler är den som visar föräldrarnas förtroende för skolans möjligheter att hjälpa barnet bli bättre på att läsa medan den andra är föräldrarnas uppfattning om att skolan bryr sig om barnets framsteg. Att ta med dessa variabler motiveras av Arnsteins (1969) teori som gör gällande att delaktighet är nära sammankopplat med det förtroende samarbetsparter har för varandra liksom att föräldrars uppfattning om kvalitet på skola och undervisning är positivt korrelerat med lärares strävan att göra dem delaktiga (Dauber & Epstein, 2001a; Epstein, 2001d).

När föräldravariablerna som speglar föräldrars förtroende och tillit till skolan initialt ingick som indikatorer på begreppet trygghet i föregående avsnitt om skol- och klassrumsklimat var korrelationen mellan dessa variablers residualer hög vilket indikerade att de mätte samma underliggande fenomen. Därför fick de bilda variabeln BRYHELP. I föreliggande avsnitt indikerar de andra begrepp och när kontroll gjordes befanns kovariansen mellan variablernas residualer vara insignifikant. Härav förklaringen till att de i föreliggande avsnitt behålls som separata. De variabler som därmed ingår i analyserna presenteras i tabell 42.

Tabell 42. Indikatorer på hem- och skolsamverkan

Indikatorer		
Källa	Variabelnamn	Frågans innehåll, svarsalternativ och kodning
Föräldraenkät	KOLL	Hur ofta föräldrarna blivit ombedda att kontrollera att barnet gör sin läsläxa (kodn.1-3; aldrig - ofta)
	F_EX	Hur ofta föräldrarna fått ta del av elevens arbete och uppgifter i ämnet svenska (kodn.1-3; aldrig - ofta)
	INFO	Hur ofta föräldrarna fått information om hur barnet läser (kodn.1-3; aldrig - ofta)
	DELAK	Uppfattning gällande skolans ansträngningar att göra föräldrarna delaktiga i barnets skolgång (kodn.1-4; stämmer inte alls - stämmer bra)
	S_BRYR	Uppfattning gällande att skolan bryr sig om barnets framgång i skolarbetet (kodn.1-4; stämmer inte alls - stämmer bra)
	S_HJÄLP	Uppfattning gällande att skolan är bra på att hjälpa barnet bli en bättre läsare (kodn.1-4; stämmer inte alls - stämmer bra)
Läroenkät	ÖVA	Om en elev kommer efter i läsningen iordningställs övningar som föräldrarna genomför tillsammans med barnet i hemmet (kodn.1-2; nej - ja)
	SIGN	Signaler från föräldrarna när det gäller att bevaka elevernas läsutveckling ges ... (kodn.1-3; liten/ingen vikt - stor vikt)
	L_EX	Hur ofta läraren låter föräldrarna ta del av exempel på elevens skolarbete i svenska (kodn.1-5; aldrig - minst en gång i veckan)
Skolledarenkät	ÖNSK	I vilken utsträckning föräldrars önskemål påverkar undervisningen i skolår 3 (kodn.1-3; liten eller ingen påverkan - kraftig påverkan)
	RPORT	Hur ofta skriftlig rapportering till föräldrarna ges om elevernas prestationer i skolan (kodn.1-5; aldrig - 7 gånger om året eller oftare)
	AKTIV	Hur ofta aktiviteter på skolan sker dit föräldrarna bjuds in (kodn.1-5; aldrig - 7 gånger om året eller oftare)
	F_HJÄLP	Hur stor procentandel av föräldrarna på skolan som frivilligt ställer upp och hjälper till (kodn.1-4; 0-10% - >50%)
	DELTA	Hur stor procentandel av föräldrarna på skolan som deltar i sociala aktiviteter som skolan anordnar (kodn.1-4; 0-10% - >50%)
	SAMLA	Hur stor procentandel av föräldrarna på skolan som deltar i insamlingar eller andra stödinsatser för skolan (kodn.1-4; 0-10% - >50%)
	F_ENG	Föräldrars engagemang i elevernas prestationer bedöms som... (kodn.1-5; mycket låg - mycket hög)
	LÄSP	Läsprestation, elevresultat på läsprovet baserat på IRT-poäng

Korrelationsmatrisen i tabell 43 på nästkommande sidan ger en uppfattning om styrkan i sambanden mellan de 17 i modellen ingående variablerna.

Tabell 43. Indikatorer på hem- och skolsamverkan. Deskriptiv statistik och korrelationer.

	n	M	s	ICC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1. KOLL	4 696	2.28	.80	.087																	
2. F_EX	4 687	2.35	.64	.061	.402																
3. INFO	4 701	2.26	.57	.067	.313	.478															
4. DELAK	4 669	3.37	.71	.116	.244	.397	.385														
5. S_BRYR	4 668	3.64	.58	.114	.138	.237	.286	.523													
6. S_HJÄLP	4 657	3.55	.64	.110	.138	.226	.294	.452	.650												
7. ÖVA	5 126	1.78	.41	-	.050	.033	.044	.009	.013	.013											
8. SIGN	5 096	2.78	.44	-	-.006	-.001	.004	.017	.016	.022	.077										
9. L_EX	5 104	3.00	1.19	-	.029	.060	.040	.064	.045	.044	.143	.130									
10. ÖNSK	5 171	1.76	.61	-	.01	.020	-.031	-.036	-.011	-.022	.051	.099	.074								
11. RPORT	4 913	2.06	1.29	-	.019	.017	.006	-.043	-.019	.003	.139	.014	.070	.137							
12. AKTIV	5 147	2.46	.74	-	-.010	.031	-.008	.048	.034	-.004	-.11	.001	.017	.139	.203						
13. F_HJÄLP	4 428	1.69	1.10	-	-.046	-.001	-.034	.002	-.004	-.032	.092	.025	.133	.198	.185	.167					
14. DELTA	4 791	2.66	1.27	-	-.062	-.026	-.031	-.013	.006	-.001	.083	.023	.033	.066	.191	.143	.302				
15. SAMLA	3 811	2.55	1.29	-	-.020	-.007	-.055	-.007	-.020	-.053	-.148	.091	-.068	.229	.022	.087	.284	.363			
16. F_ENG	5 147	3.57	.80	-	.002	.024	-.057	.014	-.010	-.044	-.061	.129	.148	.229	-.014	.242	.333	.120	.450		
17. LÄSP	5 271	523.57	72.61	.177	-.019	.044	-.062	.021	.052	.069	.019	.037	.019	.052	-.001	.075	.064	.104	.094	.163	

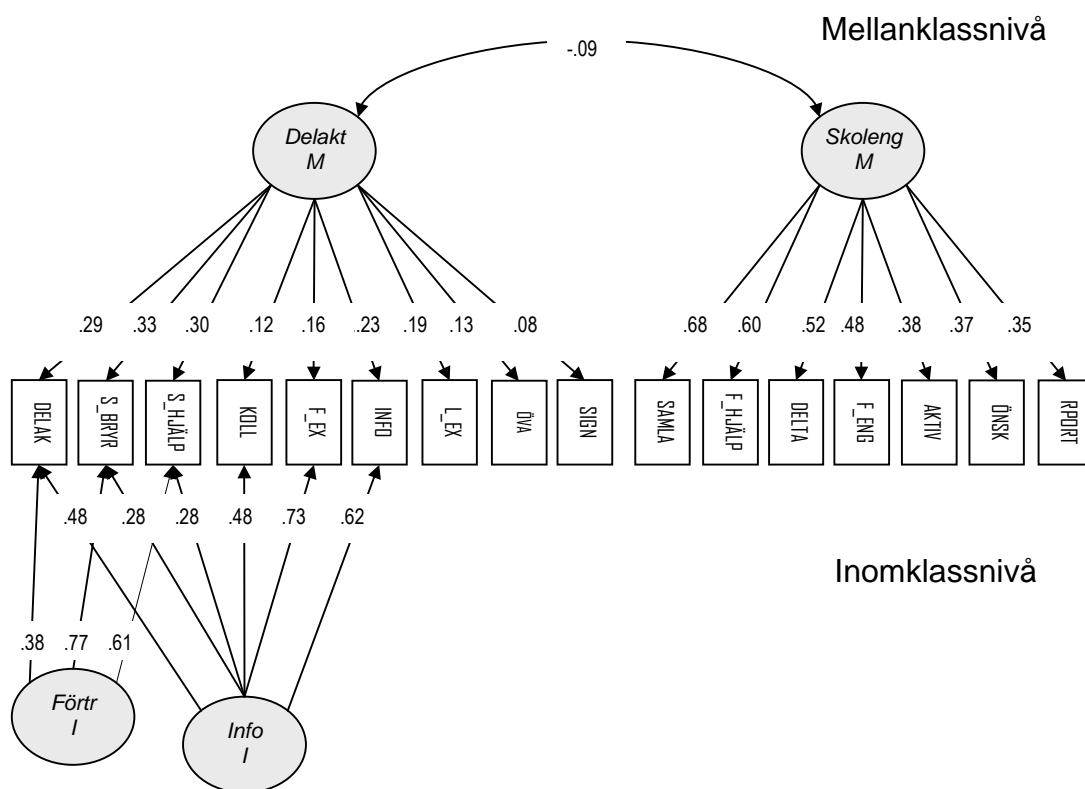
Not: p <0.05 markerat med fet stil

Korrelationsmatrisen i tabell 43 visar med några undantag på positiva korrelationer mellan de variabler som är tänkta att ingå i modellen. Intraklasskorrelationerna visar att mellan 6 och knappt 12 procent av skillnader mellan observationerna går att hänföra till skillnader mellan klasser. Variationen tycks vara högst för DELAK (11.6%), S_BRYR (11.4%) och S_HJÄLP (11.0%) vilket är de variabler som är hämtade från föräldraenkäten.

Mätmodell för samverkan mellan skola och hem

Sex av de indikatorer som ingår i den slutgiltiga mätmodellen, vilken presenteras i figur 17 är hämtade från föräldraenkäten, tre kommer från lärarenkäten medan resterande sju är hämtade från skolledarenkäten. Liksom tidigare modeller byggdes mätmodellen för samverkan mellan skola och hem stegvis. I ett första steg identifierades en faktor på inomklassnivån och två faktorer på mellanklassnivån. På inomklassnivån fångades den faktor som kom att benämnas information (*InfoI*) vilken indikerades av samtliga föräldravariabler. Bakom detta val ligger antagandet om att information utgör grunden för att kunna vara delaktig i det som sker i barnets skolgång. På mellanklassnivån var dessa variabler indikatorer på det som betecknades som delaktighet (*DeaktM*). Här identifierades även en faktor som indikerades av skolledarvariablerna vilken benämndes skolengagemang (*SkolengM*).

I nästa steg urskiljdes på inomklassnivån en faktor vilken kom att benämnas förtroende (*FörtrI*) och som nästlades under den generella faktorn *InfoI*. Den slutgiltiga mätmodellen som således innehåller två faktorer på vardera nivån är skissad i figur 17. Inomklassnivån är i modellen placerad under de observerade variablerna medan mellanklassnivån är placerade ovanför dessa variabler.



Not: $p < .05$ ÖVA ($p < .1$) och SIGN ($p < .15$). $DelaktM \leftrightarrow SkolengM$ ej sign.
 $\chi^2 = 252$, $df = 109$; $p < .000$, $RMSEA = .016$, $CFI = .972$

Figur 17. Mätmodell på två nivåer för begreppen samverkan mellan skola och hem

Modellen visar god anpassning till data. På inomklassnivån identifierades en generell informationsfaktor (*InfoI*) med relation till samtliga sex föräldravariabler. Dessutom urskiljdes på denna nivå även en residualfaktor (*FörtrI*) som fångar föräldrarnas förtroende för och tillit till skolan vilket är konsistent med Arnsteins (1969) argumentering för att tillit är en indikator på delaktighet. På mellanklassnivån identifierades också två faktorer. En av dessa är en generell delaktighetsfaktor (*DelaktM*) som innefattar föräldrars uppfattning om delaktighet och hur lärare inbjuder till samverkan. Den andra utgörs av en skolengagemangsfaktor (*SkolengM*) som fångar upp det övergripande föräldraengagemanget på skolan. Korrelationen mellan *DelaktM* och *SkolengM* är statistiskt insignifikant.

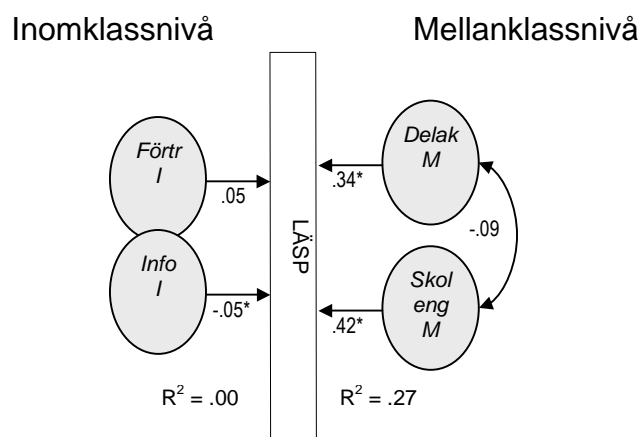
Alla faktorladdningar är positiva. Den variabel som laddar högst i den generella informationsfaktorn (*InfoI*) är föräldrars uppfattning om hur ofta de fått ta del av barnets skolarbete (F_EX, .73). Den nästlade faktorn *FörtrI* laddar högst i variabeln som anger föräldrarnas instämmande i att skolan bryr sig om barnets framsteg i skolan (BRYR, .77). Även på mellanklassnivån har denna variabel den högsta laddningen i den generella delaktighetsfaktorn (*DelaktM*). Den övergripande skolengagemangsfaktorn (*SkolengM*) laddar högst i variablerna som

anger föräldrars engagemang vad gäller att samla in pengar (SAMLÄ, .68) och på annat sätt stödja skolan (F_HJÄLP, .60).

Ytterligare en mätmodell prövades. På inomklassnivån var uppbyggnaden densamma som i den presenterade modellen. På mellanklassnivån skiljde sig dock modellerna åt. Den alternativa modellen hade inte två utan tre faktorer. En av dessa var den övergripande skolengagemangsfaktorn (*SkolengM*) från modellen i figur 17. De andra faktorerna utgjorde en spegelbild av faktorerna på inomklassnivån det vill säga en generell faktor (*InfoM*) och under denna faktor nästlad *FörtrM*. Även denna modell visade en god anpassning till data. Dock förkastades modellen eftersom det inte fanns några signifikanta relationer mellan den nästlade faktorn och dess indikatorer något som tyder på att det på denna nivå inte fanns någon residualvarians kvar som kunde fångas upp i ytterligare en faktor.

Strukturmodeller av samverkan mellan skola och hem och dess påverkan på läsprestation

Nästa steg var att föra in beroendevariabeln läsprestation (LÄSP) i modellen vilket visas i figur 18. Inomklassnivån är återgiven till vänster om beroendevariabeln läsprestation medan mellanklassnivån återges till höger.



Not: *p < .05.
 $\chi^2 = 326$, $df = 127$; $p < .000$, $RMSEA = .017$, $CFI = .962$

Figur 18. Strukturell tvånivåmodell över relationen mellan hem- och skolsamverkansfaktorer och läsprestation

Parameterestimatet i modellen som visas i figur 17 ändrades endast i ytterst ringa omfattning i en jämförelse med mätmodellens estimat och modellen visade god anpassning till data.

På inomklassnivån har den generella informationsfaktorn (*InfoI*) en svagt negativ relation till läsprestation. En tänkbar förklaring kan vara att föräldrar vars barn är svaga läsare mer ofta får information om hur barnet läser. Den nästlade förtroendefaktorn (*FörtrI*) saknar signifikant relation med läsprestation.

På mellanklassnivån är både den faktor som speglar föräldrars och lärares syn på delaktighet (*DelakM*) och den som återger skolledarens syn på föräldraengagemanget på skolan (*SkolengM*) signifikanta och positivt relaterade till läsprestation. Signifikant relation saknas dock mellan dessa faktorer. En möjlig förklaring härtill skulle kunna vara att *DelakM* speglar föräldrars delaktighet i det egna barnets klass medan *SkolengM* mer kan anses reflektera förhållanden i skolan i stort. Dessutom indikeras *SkolengM* uteslutande av skolledarvariabler där skolledarna i vissa fall ombads bedöma föräldraengagemang på hela skolan medan i de andra fall uppmanades uppge vad de uppfattade gällde specifikt för skolåren 3 och 4. Denna mix skulle kunna innebära att överensstämmelse saknas för vad som i realiteten gällde för de aktuella klasserna ifråga.

På mellanklassnivån förklaras en betydande del av variationen ($R^2 = .27$) mellan klassers läsprestation av samverkansfaktorerna. Emellertid indikerar tidigare forskning att såväl hembakgrund som lärarkompetens är av betydelse både för föräldrars delaktighet i barnets skolgång och för läsprestation. Frågan som därmed uppstår är vilken betydelse samverkansfaktorerna har när dessa faktorer tas i beaktande.

För att undersöka det inflytande som hembakgrund och lärarkompetens har på relationen mellan samverkansfaktorerna och läsprestation tillfördes faktorerna *G-kapI*, *G-kapM* och *G-lärkM* stegvis till den strukturella samverkansmodellen. Resultatet av dessa analyser redovisas i tabell 44. I tabellen presenteras dessutom estimaten för den ursprungliga strukturmodellen (se figur 18) vilken i tabellen benämns basmodell.

Tabell 44. Relationer till läsprestation, jämförelser med basmodellen

Modell nummer	Relation till läsprestation			
	Inomklassnivå		Mellanklassnivå	
	<i>Förtrl</i>	<i>InfoI</i>	<i>DelakM</i>	<i>SkolengM</i>
1 Basmodell	.05	-.05*	.34*	.42*
2 Kontroll för hembakgrund	.05	-.08*	.30*	.07
3 Kontroll för lärarkompetens	.05	-.05*	.18	.44*
4 Kontroll för hembakgrund och lärarkompetens	.05	-.08*	.17	.09

Not: *p < .05

M1: $\chi^2 = 326$, df = 127; p<.000, RMSEA = .017, CFI = .962

M2: $\chi^2 = 624$, df =221; p<.000, RMSEA = .019, CFI = .945

M3: $\chi^2 = 468$, df =233; p<.000, RMSEA = .014, CFI = .959

M4: $\chi^2 = 794$, df =351; p<.000, RMSEA = .015, CFI = .944

Som visas i tabell 44 förändrades de ursprungliga estimaten när kontrollvariablerna tillfördes ursprungsmodellen (modell 1). I modell 2, där kontroll gjordes för hembakgrund minskade estimaten vilket i synnerhet gäller för mellanklassnivån. Det skattade sambandet mellan den generella delaktighetsfaktorn (*DelakM*) och läsprestation minskade något medan den största förändringen skedde i relationen mellan den övergripande skolengagemangsfaktorn (*SkolengM*) och läsprestation. När den generella hembakgrundsfaktorn *GkapM* tillfördes på mellanklassnivån försvann det statistiskt signifikanta och positiva sambandet som påvisades i basmodellen mellan föräldrars övergripande skolengagemang (*SkolengM*) och läsprestation. Detta resultat visar att det inte är det övergripande föräldraengagemanget som förklarar effekten på läsprestation utan att den egentliga orsaken snarare utgörs av elevernas hembakgrund.

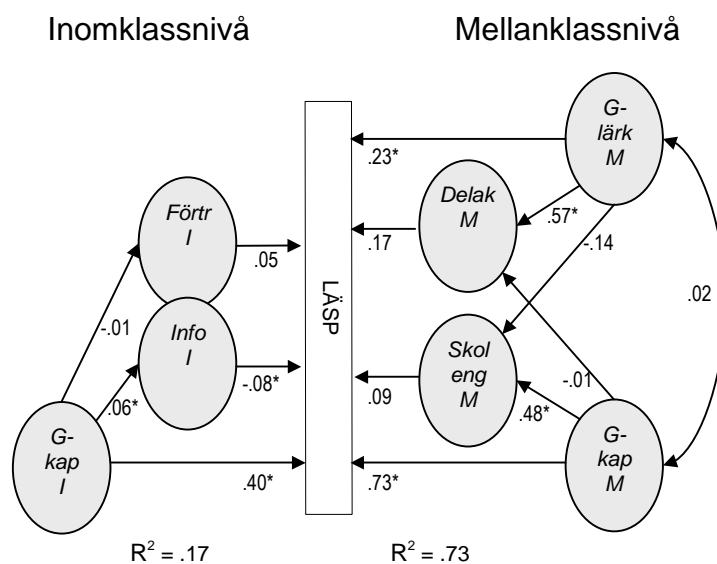
När lärarkompetensfaktorn *GlärkM* introducerades i modellen (modell 3) reducerades det förhållandevis starka och positiva sambandet mellan den generella delaktighetsfaktorn (*DelakM*) och läsprestation från .34 till .18. En rimlig tolkning är att detta indikerar att lärarkompetens samvarierar med föräldradelaktighet vilket är något som närmare undersöks i det avslutande steget i denna analysserie.

I modell 4 tillfördes samtliga kontrollvariabler. På inomklassnivån var förändringarna marginella. När kontrollvariabler tillfördes blev de samband som i basmodellen påvisades mellan trygghetsfaktorerna och läsprestation på mellanklassnivå insignifikanta. Detta indikerar att de samband som påvisades i

basmodellen kan betraktas som skensamband. Den egentliga orsaken vad gäller föräldrars delaktighet kopplad till klassen tycks stå att finna hos den undervisande läraren medan ett övergripande föräldraengagemang på skolan mer kan kopplas samman med föräldrars och elevers hembakgrund.

Detta är något som undersöks vidare i det avslutande analyssteget då samtliga faktorer och dess relationer undersöks i en medieringsmodell. Ett av målen här är att få en precisering av hur den totala effekten av elevers hembakgrund och lärarkompetens på läsprestation fördelar sig över direkta och indirekta effekter. Ett annat mål är att undersöka relationerna mellan hem- och skolsamverkan, elevers hembakgrund, lärarkompetens och elevers läsprestation och därmed söka svar på de frågor som avslutningsvis ställdes i avhandlingens andra steg.

Den hypotes som initialt formulerades gällande relationerna mellan förädradelaktighet, elevers hembakgrund och lärarkompetens byggde på antagandet att föräldrars delaktighet i barnets utbildning har en direkt effekt på läsprestation. Det antogs också att denna faktor influeras av såväl elevens hembakgrund som lärarkompetens. De hypotetiska relationerna prövas i den slutliga medieringsmodellen som visas i figur 19.



Not: *p < .05, DelakM→LÄSF p<.10
 Chi² = 795, df = 351; p<.000, RMSEA = .015, CFI = .944

Figur 19. Strukturell tvånnivåmodell över hem- och skolsamverkan, elevers hembakgrund och lärarkompetens samt dessa variabelers relationer till läsprestation

Modifikationsindexen för den slutliga modellen indikerar en acceptabel överensstämmelse mellan modell och data. Laddningarna skiljer sig inte nämnvärt åt i en jämförelse med de tidigare beskrivna mätmodellerna vilket tyder på att modellen är robust.

På inomklassnivån i denna modell är det endast elevernas hembakgrund (*G-kepI*) som är oberoende variabel. Denna faktor utövar en förhållandevis stark direkt påverkan på läsprestation men har inget indirekt inflytande vare sig via föräldraförtroende (*FörtrI*) eller via informationsfaktorn *InfoI*. Endast informationsfaktorn *InfoI* visar en liten men signifikant negativ relation med läsprestation vilket för övrigt också varit fallet i beräkningarna av tidigare modeller.

På mellanklassnivån reducerades estimaten av de direkta effekterna av delaktighetsfaktorn *DelakM* respektive *SkolengM* och läsprestation och blev statistiskt insignifikanta. Detta visar att de positiva effekter som initialt påvisades mellan föräldradelaktighet och läsprestation kan härledas till elevers hembakgrund och till den kompetenta läraren.

På mellanklassnivån har hembakgrundsfaktorn (*G-kepM*) en signifikant positiv effekt både på läsprestation och på det övergripande föräldraengagemanget (*SkolengM*). Emellertid tycks inte den sistnämnda variabeln utöva någon effekt alls på läsprestation. Dessutom påvisas inget samband mellan elevernas hembakgrund och delaktighetsfaktorn (*DelakM*) vilket annars var att förvänta utifrån resultat från tidigare forskning (Ho & Willms, 1996).

Lärarkompetens, *G-lärkM*, å andra sidan visar ett starkt och positivt samband med föräldradelaktighetsfaktorn *DelakM* vilken dock inte längre har en statistiskt signifikant relation till läsprestation. Noterbart är också att lärarkompetens inte har någon signifikant relation med den övergripande skolengagemangsfaktorn (*SkolengM*). En möjlig förklaring kan vara att klasslärare av tradition har sitt huvudsakliga engagemang i den egna klassen och inte i aktiviteter som rör hela skolan.

Sammantaget visar analyserna att hembakgrund förklarar ett övergripande föräldraengagemang på skolan medan lärarkompetens bidrar till att förklara föräldrars delaktighet i barnets skolgång gällande sådant som rör det egna barnets klass. Direkta, indirekta och totala effekter av delaktighetsfaktorerna, elevernas hembakgrund och lärarkompetens presenteras också i tabell 45.

Tabell 45. Direkta, indirekta och totala effekter av samverkansfaktorer, hembakgrund och lärarkompetens på läsprestation

	Direkta effekter	Indirekta effekter	Totala effekter
<i>Förtrl</i>	.05		.05
<i>Infol</i>	-.08		-.08
<i>Gkapl</i>	.40	-.02	.38
<i>DelakM</i>	.17		.17
<i>SkolengM</i>	.09		.09
<i>GkapM</i>	.73	.04	.77
<i>LärkM</i>	.23	.09	.32

Analyserna indikerar att svaren på frågor gällande samverkan mellan skola och hem sammanfaller med klassers sociala komposition och att föräldrars delaktighet i barnets skolgång och ett övergripande föräldraengagemang på skolan inte har någon större effekt på läsprestation när hänsyn tas till elevers hembakgrund och lärarkompetens.

Sammanfattning

I föreliggande studie identifierades två samverkansfaktorer på individnivå, *information* och *förtroende*, vilka båda återspeglade relationen mellan föräldrar och deras barns lärare. På klass/skolnivå kunde också två samverkansfaktorer identifieras, dessa benämndes *delaktighet* och *skolengagemang*. Delaktighet på klassnivå representerar en slags sammanslagen och genomsnittlig nivå på delaktighet utifrån de frågor som anknöt till samverkan mellan föräldrar och barnets lärare i skolklassen. Skolengagemangsfaktorn reflekterade graden av föräldraengagemang i olika slags skolaktiviteter utifrån skolledarens bedömning. Samtliga samverkansfaktorer refererar således till kontakten mellan skola och hem, och de omfattar såväl information som engagemang och delaktighet. I successiva steg analyserades sedan relationen mellan dessa samverkansfaktorer och läsprestation.

Resultaten från tvånivåanalyserna visade ett positivt och signifikant samband mellan föräldrasamverkan och läsprestation vilket gällde såväl samverkan och delaktighet i det egna barnets klass som föräldraengagemang med avseende på skolan i stort. Detta visar att hem- och skolsamverkan är något att ta fasta på när skolprestation ska förstås.

Dock visade det sig att sambandet mellan föräldraengagemanget på skolan och läsprestation förklarades av elevernas hembakgrund medan lärarkompetens

förklarade förädradelaktighet inom ramen för den egna klassen. Bakom positiva relationer mellan skola och förädrar med avseende på den egna klassen döljer sig lärarkompetens medan skolans sociala selektion av elever förklarar den samverkan som gäller det övergripande förädraengagemanget på skolan.

SUMMERING, DISKUSSION OCH FRAMÅTBlickKANDE

Flernivåperspektivet på utvärdering innebär att insamlad information kan föras nerifrån och upp i skolsystemen, från elever och lärare till skolledning och vidare till makroplanet. Härmed skapas bättre förutsättningar och underlag för kvalificerad analys på alla dessa olika nivåer. Ty gräsrötterna i skolan, eleverna och lärarna, bär ju på svaren om resultatet av skolarbetet och på den allra viktigaste förklarande informationen om hur olika insatser berört dem.

Ingrid Munck¹²

Syftet med denna avhandling har varit att bidra med kunskap kring förhållanden i skol- och klassrumskontext som är av betydelse för elevers läsförmåga. I ett stegvis förfarande har fokus främst legat på att söka svar på frågor om och hur skol- och klassrumsklimat respektive samverkan mellan skola och hem har betydelse för läsprestation. I sammanhanget har även betydelsen av elevers hembakgrund och lärarkompetens undersökts. Analyserna har utgått från läsprovsresultat och enkätdata gällande elever i det tredje skolåret. Data samlades in inom ramen för den internationella PIRLS-studien. Här måste poängteras den ynnest det varit att vid analyserna kunna utgå från ett stort och representativt urval där undersökningsinstrumenten är väl utprovade och där tillförlitligheten i mätningarna är säkerställd. Dock går det inte att förneka att det finns begränsningar för vad som är möjligt att studera i en sekundäranalys. Brukligt exempelvis är att i ett första skede av en studie söka definiera de begrepp man avser att undersöka (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Utifrån en sådan teoriram påbörjas därefter framarbetandet av möjliga begreppsindikatorer. Att utgå från befintlig data blir att närma sig begreppsproblematiken från motsatt håll det vill säga att utifrån presumtiva indikatorer utröna vilka begrepp dessa kan spegla.

Inledningsvis skedde därför i avhandlingens första steg en genomlysning av datamaterialet där tonvikt lades på klimat, föräldrasamverkan samt faktorer som kunde kopplas till elever och till lärare. Syftet med detta steg var tudelat. Dels

¹² Munck, I. (1997). Effektstudier vid utvärdering av skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1). s 22.

handlade det om att upptäcka mönster och skillnader mellan låg- respektive högpresterande skolklasser inom områden som kunde antas vara förknippade med läsprestation, dels handlade det om att urskilja variabler som skulle kunna bli föremål för ytterligare analyser i det tredje och avslutande analyssteget. I ett mellanliggande steg skedde en litteraturgenomgång där tidigare forskning studerades inom ett urval av områden där skillnader visat sig i steg 1. Målsättningen här var att belysa dessa påverkansfaktorer utifrån befintlig och relevant forskning och teoribildning. Avsikten var också att undersöka hur dessa områden i tidigare forskning relaterats till studieprestation men i någon mån även hur de tidigare relaterats till varandra. Något av det som bör diskuteras är i vad mån den trestegsdesign som använts i denna avhandling varit en framkomlig väg för att uppfylla studiens syfte.

Intern validitet, begreppsvaliditet och frågan om kausala samband

Ambitionen med det första steget, sonderingen av datamaterialet, var inte att göra en uttömmande kartläggning. För att återkoppla till liknelsen om den geologiska undersökningen så var målet att hitta någon eller några fyndigheter väl värda att utvinna. I detta steg förbisågs några guldkorn som sedan påträffades i den efterföljande djupborringen. Här kan nämnas lärarvariablerna [SIGN] (vikt läggs vid signaler från föräldrarna för att bevaka läsintresse) och [ÖVA] (lärarna la upp lästräningsövningar som skulle genomföras i hemmet). Fastställda skillnader fanns inte vad gäller dessa variabler vid extremgruppsjämförelsen men som indikatorer på faktorn *DelaktM* i mätmodellen för samverkan fyllde de ändå en funktion eftersom de bidrog till mätmodellens stabilitet.

En fråga som dyker upp är om den inledande sonderingen i stället för att utgå från extremgrupper kunnat genomföras med hjälp av explorativ faktoranalys som också är ett sätt att söka underliggande mönster, latent strukturer, i ett datamaterial. Och i så fall, hade resultaten blivit desamma? Det är möjligt. En fördel med det sätt som valdes är dess transparenta natur vilket inte minst är av betydelse när resultaten ska förstås eller granskas av någon utomstående. Utöver detta finns också en pedagogisk vinst nämligen att lyfta fram vilka följderna kan bli när en analys stoppar vid en ren deskription. För att åter igen koppla till liknelsen om den geologiska undersökningen så finns en risk vid sådana fall att fynden består av kattguld.

Vid analyser av deskriptiv karaktär är det omöjligt att fastställa hur komplexa fenomen hänger samman vilket inte minst kan leda till att felaktiga slutsatser dras. Ett exempel på detta från det första analyssteget är resultatet att erfarna och

välutbildade lärare syntes vara systematiskt relaterade till klasser vars elever kom från mer privilegierade hemförhållanden. I litteraturgenomgången i steg två fanns också stöd för denna hypotes (Hanushek, 1989; Xin et al., 2004). Vid de avslutande analyserna kunde dock inte något samband påvisas mellan elevers hembakgrund och lärarkompetens. Härtill kan finnas flera möjliga förklaringar. Hanushek studerade skolorna i USA vilket även Xin et al. gjorde. Dessutom fokuserade det sistnämnda forskarlaget även skolorna i Nederländerna, Japan och Korea. I jämförelse med dessa länder är det svenska obligatoriska skolsystemet, boendesegregation till trots, förhållandevis homogent i så måtto att den största delen av den totala variationen vad gäller elevprestation finns inom skolor.

För lärare skulle därmed valet av skola inte utgöra någon grund för självselektion. Visserligen har skolegregationen med avseende på socioekonomisk bakgrund ökat konstant sedan 1992 då skolpengen infördes (Gustafsson, 2006b; Skolverket, 2006b) men så länge exempelvis fristående skolor inte erbjuder högre löner eller andra bättre villkor så kanske denna skolform inte heller framstår som särskilt lockande för den kompetenta läraren. Ytterligare en möjlig förklaring är att kompetenta lärare känner sig utmanade av, och vill arbeta med, elever som verkligen behöver dra nytta av skolans kompensatoriska uppdrag. Ännu en möjlig orsak kan vara att kvalificerade lärare rekryteras till klasser där behovet av denna kompetens bedöms vara extra stort. Om trenden att föräldrar nyttjar sina möjligheter att välja skola för sina barn fortsätter, kan det naturligtvis leda till en ökad skol- och klasseggregation vilket på sikt skulle kunna resultera i ett annat utfall. Om så blir fallet är en fråga för framtida forskning att söka svaret på.

Ytterligare något som måste diskuteras är hur väl de begrepp som används i avhandlingen täcks av enkätfrågorna vilket egentligen är en fråga som kan kopplas samman med samtliga tre avhandlingssteg. Analyserna i steg tre visade en homogenitet mellan begreppens indikatorer vilket är ett minimikrav. Rent generellt hade det dock varit önskvärt att det funnits fler möjliga variabler att tillgå. Fler indikatorer hade inte nödvändigtvis på samma gång behövt reflekteras av de latent variablerna. Dock hade ett större urval av variabler möjliggjort en bedömning av måttens stabilitet. Sker förändringar när ytterligare indikatorer tillförs alternativt byts ut är det ett tecken på att begreppet inte är tillfredsställande täckt. Något att ha i minnet är att utredandet av validitet kan ses som ett ständigt pågående och aldrig avslutat företag (Pedhazur & Pedhazur Schmelkin, 1991). Genom att synliggöra hur tillvägagångssättet vid inringningen av begreppen gått till, ges en möjlighet för en läsare att inte bara bedöma begreppens validitet utan också att tolka resultaten och bedöma slutsatsernas

validitet vilket ses som betydelsefulla kriterier när en studies tillförlitlighet ska diskuteras (ibid). Begreppen skol- och klassrumsklimat och hem- och skolsamverkan är ej i teoretiskt mening väl definierade, de bygger på observationer och föreställningar om faktorer som påverkar lärmiljöer. I PIRLS-studien har man försökt operationalisera centrala aspekter av ovanstående områden. Det är därmed en empirisk fråga att undersöka dimensionaliteten i de frågor som ställts och på så sätt bidra till begreppsdefinitionen. Mätmodellerna för fälten ”skol - och klassrumsklimat” och ”hem- och skolsamverkan” kan ses som ett bidrag till denna definitionsfråga.

Kausalitet

Inbyggt i studiens syfte och frågeställningar där skoleffekter eftersöks, ligger antagandet om att kunna påvisa kausala samband. Eftersom analyserna utgår från tvärsnittsdata kan ett sådant anspråk te sig övermaga. MacBeath och Mortimore (2001) men också Rutter et al. (1979) påpekar att skolors olika resultat med avseende på elevprestation inte med automatik kan förklaras av faktorer kopplade till skolan utan att man först tar hänsyn till vad eleverna presterade innan de började på den aktuella skolan. Därav, menar de, kan effekter av skolfaktorer endast eftersökas i studier av longitudinell karaktär. När det gäller att göra anspråk på kausala förklaringar från tvärsnittstudier lyfter Gustafsson (2008) inte bara ovan nämnda dilemma utan även problemet med utelämnade variabler som kan snedvrída ett resultat. Ytterligare en eller flera variabler som inte tagits med i beräkningarna kan nämligen visa sig ligga bakom en påvisad relation. Sådana variabler kan även, om de tillförs en modell, ändra riktning på uppskattade orsakssamband. Därför är det av stor betydelse att i multivariata analyser så långt som möjligt mäta och analysera tänkbara determinanter samtidigt såsom är gjort i denna avhandling då hänsyn tagits till kända bakomliggande faktorer så som lärarkompetens och elevers hembakgrund.

Aggregationsnivå

Problemet med att det i data från tvärsnittsundersökningar saknas initiala mått på elevers prestation kan enligt Gustafsson (2008) hanteras genom att analys av data på en högre aggregationsnivå. Vid tvånivåmodellering sker kontroll för inomgruppsvariationen vilket gör att man kan få mer renodlade estimat av mellangruppsvariationen, något som ger ett förbättrat underlag för slutsatser av kausal art. Det sistnämnda är gjort i de analyser som genomfördes i det tredje analyssteget med hjälp av strukturell ekvationsmodellering på individ- och klassnivå samtidigt.

Ett grundläggande problem i tvärsnittsstudier är som tidigare nämnts att hävda kausala slutsatser. Resultaten på inomklassnivå pekar också i sådan riktning. När det gäller klimatmodellen påvisades på inomklassnivån ett negativt samband mellan information till föräldrarna och elevernas läsprestation. Hur det förhåller sig med orsak och verkan måste här förklaras på teoretisk grund. En rimlig tolkning kan vara att läraren i högre grad informerar föräldrar vars barn inte kommit igång med sin läsning och därigenom öppnar upp för samarbete i syfte att öka barnets läskompetens. Något som styrker detta antagande är att liknande slutsatser även dragits i tidigare studier (Ho & Willms, 1996). Hade uppgifter funnits om elevernas tidigare läsprestation så hade det på statistisk väg funnits möjligheter att kontrollera för detta kausala antagande. Här väcks genast en fråga om utelämnade variabler som skulle kunna styrka eller kullkasta detta antagande. Läsprovsuppgifter gällande elevernas läsförmåga vid skolstart fanns inte att tillgå. Däremot ställdes några frågor till föräldrarna om barnets begynnande läsfärdighet vid skolstart. Svaren på dessa frågor hade kunnat nyttjas för att kontrollera för tidigare läsfärdighet. En begränsning med retrospektiva frågor är dock respondentens förmåga att korrekt minnas och återge förhållanden längre tillbaka i tiden vilket medför att giltigheten i svaren kan ifrågasättas (Djurfeldt et al., 2003).

Vad som återstår är att föra en diskussion dels kring ytterligare utelämnade variabler till kända samband och dels om rimligheten i de slutsatser som dragits vilket är något som sker i nästkommande avsnitt.

Utelämnade variabler

I studie efter studie har konstaterats att elevers hembakgrund utgör en betydande påverkansfaktor vad gäller skolprestation (se t ex. Coleman, 1966; White, 1982; Sirin, 2005). Dock har även kvalitetsfaktorer i skolan såsom lärarkompetens uppmärksammas (se t ex. Darling-Hammond, 1999, 2000; Greenwald et al., 1996; Nye et al., 2004; Rikvin et al., 2005). Dessa faktorer är således uppenbara determinanter för skolprestation vilket också framkom i avhandlingens analyser.

Mot bakgrund härav undersöktes i vad mån elevbakgrund respektive lärarkompetens kunde samvariera eller ligga bakom de observerade sambanden mellan ett tryggt skol- och klassrumsklimat respektive föräldrars delaktighet/engagemang och läsprestation. Frågan är vilka ytterligare faktorer som också borde ha tillförts för att säkerställa påvisade resultat. Åtminstone två faktorer skulle i sammanhanget ha kunnat vara av betydelse. Lärarens undervisning är den ena medan ytterligare en faktor knuten till eleven är den andra. Här handlar det om etnisk bakgrund vilket för övrigt också var ett av de

områden som skilde extremgrupperna åt i det första analyssteget. Som tidigare nämnts fokuserades inte detta område och som skäl angavs att området är stort men dessutom svårt att mäta.

Flera studier av skolresultat för elever med utländsk bakgrund visar på gruppens sämre skolresultat (Fredriksson & Taube, 2001; Skolverket 2003a) vilket ofta tolkas som en effekt av föräldrarnas lägre socioekonomiska status (Skolverket, 2005b). Invändningar finns dock mot en sådan förklaringsmodell eftersom elever med invandrarbakgrund inte kan ses som en homogen grupp (Elmeroth, 2006). Visserligen antas socioekonomisk bakgrund vara en betydelsefull faktor även för gruppen elever med utländsk bakgrund. Dock, skriver Elmeroth, måste en sådan förklaringsvariabel kompletteras med bakgrundsdata om ursprungsland, vistelsetid i Sverige och migrationsorsaker. Eftersom dessa olika faktorer i kombination med små undersökningsgrupper samvarierar i komplicerade mönster ”är det förenat med stora svårigheter att mäta och precisera bakgrundsvariabler för elevgruppen med utländsk bakgrund” (ibid, s 188). Att föra ett teoretisk resonemang om vilka konsekvenser sådana variabler skulle få för studiens resultat är av samma anledning problematiskt. Det är rimligt att anta att annan språklig bakgrund än svensk är av betydelse för läsprestationer. Dock ter det sig föga sannolikt att effekten av SES skulle påverkas i någon högre grad av utländsk bakgrund. Effekten av utländsk bakgrund bör även den bli liten inte minst beroende på att gruppen är liten och, som Elmeroth påpekar, heterogen i många för läsprestationen väsentliga avseenden. När det gäller lärarkompetensens betydelse ter det sig rimligt att det finns en positiv indirekt effekt till läsprestation via elevens språkliga bakgrund. Den totala effekten av lärarkompetens torde dock inte påverkas av denna variabel.

Relevant i sammanhanget hade det naturligtvis också varit att fokusera lärares undervisningsstrategier, förekommande läsaktiviteter och vad som sker i samband med dessa. Vissa uppgifter runt detta fanns visserligen i lärar- och elevenkäterna men som indikatorer för att bidra till en förklaring av skillnader i elevens läsprestation bedömdes de som allt för otillräckliga. I tidigare studier med en kvantitativ ansats har det för övrigt också visat sig svårt att påvisa effekter av undervisning (Lundberg, 1994; Lundberg & Linnakylä, 1993; Munck & Lundberg, 1994; Postlethwaite & Ross, 1992; Taube et al., 1995). En reflektion kring detta är att: ”En stor surveyundersökning baserad på frågeformulär och test kan antagligen aldrig fånga in de subtila kvaliteter och de mellanmänskliga interaktioner som utmärker verklig god undervisning” (Taube et al., 1995, s 65). Ett antagande är naturligtvis att lärarkompetens samvarierar med en ändamålsenlig undervisning. Dock har även ett sådant samband befunnits svårt att påvisa eftersom många studier av lärarkompetens inte kopplat samman

lärarkompetensens betydelse med vad som sker i klassrummet (Wenglinsky, 2000). Att utröna ett sådant samband är således en utmaning för framtida forskning.

Andra variabler som kan ha betydelse för ett positivt klimat och hem- och skolsamverkan är skol- och klasstorlek. Resultat från tidigare studier är dock inte entydiga i denna fråga (Bryk & Schneider, 2002, 2003; Ma & Willms, 2004) men på teoretisk grund går det inte att avfärda en sådan hypotes. Frågan om och hur skol- och klasstorlek samspelar med elevprestationer har engagerat forskare och beslutsfattare världen över. Det enda som gått att fastställa i sammanhanget är att yngre elever och elever från utbildningsovana hemmiljöer gynnas av små klasser (Gustafsson 2006b; Gustafsson & Myrberg, 2002). Att även kontrollera för skol- och klasstorlek kan därför ses som en potentiellt intressant variabel att inkludera i modeller där skolprestation ska förklaras. Ett rimligt antagande är att det med mindre klasser skapas bättre förutsättningar att stävja ett otryggt klassrumsklimat men också att hålla kontakt med föräldrarna. För läraren blir detta helt enkelt en mer hanterbar uppgift. Att fastställa potentiella effekter av skol- och klasstorlek är ytterligare en fråga för fortsatt forskning.

Mot ovanstående resonemang ter det sig mindre troligt att de orsakssamband som fastställt i den multivariata analysen mellan läsprestationer, lärarkompetens och elevers hembakgrund skulle vara spuriösa.

En rimlig slutsats från ovanstående diskussion är också att trestegsdesignen har varit en framkomlig väg för att uppfylla studiens syfte.

Studiens huvudresultat

Mot bakgrund av resonemanget kring begreppsvaliditet, kausalitet, eventuella utelämnade variabler och rimlighet sammanfattas och diskuteras avhandlingens huvudresultat i följande avsnitt.

Skol- och klassrumsklimat

Resultaten från tvånivåanalyserna visade ett positivt och signifikant samband mellan känslan av trygghet i den egna klassen och läsprestation. Ett positivt samband fanns även mellan en trygg skolmiljö och prestation. Sammantaget svarade dessa dimensioner av klimat för 31 procent av variationen mellan klassers läsprestation vilket motiverar att ett skol- och klassrumsklimat som präglas av trygghet är väl värt att beakta när skolprestation ska förstås. Hade analyserna stannat här så hade detta också varit ett huvudresultat. Så skedde inte

utan i stället inkluderades hembakgrund och lärarkompetens i den strukturella modellen över ett tryggt klimat och dess relation till läsprestation. När detta skedde försvann effekten mellan klimatfaktorerna och läsprestation. De enda kvarstående signifikanta sambanden på mellannivån var ett mellan prestation och klassens sociala sammansättning och ett mellan den undervisande läraren och prestation. Givet elevsammansättningen i klassen med avseende på hembakgrund och givet den kompetens läraren besitter så visade analyserna därmed att trygghetsfaktorerna inte bidrog med någon ytterligare förklaring till skillnaderna i läsprestation. Dock framkom att elevers hembakgrund och lärarens kompetens inte bara är av betydelse för skolprestation utan också att dessa bakgrundsfaktorer har ett stort inflytande på klimatet i klass och skola. I en jämförelse var sambandet mellan lärarkompetens och trygghet på klassnivå starkare (.51) än vad sambandet mellan den sociala kompositionen med avseende på elevernas hembakgrund och trygghetsfaktorn var (.40). Däremot kunde det omvända förhållandet iaktas när det gäller klimatet på skolan. Endast hembakgrund visade sig ha ett signifikant samband med en trygg skolmiljö (.40) vilket indikerar att klimatet på en skola till en betydande del återspeglar den sociala sammansättningen med avseende på elevers hembakgrund. Bakom positivt relaterade klimatfaktorer döljer sig sålunda dels en social selektion av elever, dels en högre lärarkompetens.

Är det rimligt att ett positivt klassklimat inte skulle vara av betydelse för prestation? Det finns all anledning att vara försiktig med en sådan slutsats. En mer sannolik tolkning är att en del av effekten är en följd av lärarkompetens. Sålunda kan alltså klassklimat betraktas som ytterligare en indikator på lärarkompetens. I sammanhanget är det också rimligt att beakta det betydelsefulla i att lärare kan ägna sig åt undervisning i stället för åt att hantera motivationsbrister och konflikter mellan eleverna.

En metodologisk fråga är naturligtvis om starkare och/eller fler indikatorer på ett tryggt klimat skulle kunna bidra till ett annat resultat. Det finns också fler dimensioner av ett positivt skol- och klassrumsklimat än de som fokuserats i denna studie och som skulle kunna ge ett annat utfall. I en nyligen utgiven sammanställning av evidensbaserad forskning rörande faktorer som i utbildningssammanhang främjar elevers lärande konstaterar Hattie (2009) att: "Over all the studies in these meta-analysis of classroom climate, there are common attributes that optimize student learning – goal directedness, positive interpersonal relations, and social support" (ibid, p 103).

Något som naturligtvis inte heller går att utesluta är reciproka samband det vill säga att studieresultat såväl påverkar som påverkas av ett rådande skol- och

klassrumsklimat. Exempelvis kan det vara så att elever som lyckas i skolarbetet är mer tillfreds med vad som sker där vilket avspeglas i deras attityder gentemot varandra och gentemot skolan. Ett positivt skolklimate har visat sig vara högt korrelerat med föräldrars uppfattning om att barnets lärare är skicklig i sin yrkesutövning (Griffith, 2000). Ytterligare ett antagande är att föräldrar vars barn når goda skolresultat och trivs bra i skolan har ett större förtroende för skolan och dess lärare än föräldrar vars barn inte trivs eller lyckas lika bra. Rimligt vore också att anta att lärare som har en duktig klass där elever är trevliga mot varandra är mer tillfreds med sitt arbete. Sammantaget är detta frågor för fortsatt forskning där man med en longitudinell design kan undersöka om någon av dessa faktorer föregår den andra.

Samverkan mellan skola och hem

Tvånivåanalyserna visade ett positivt och signifikant samband mellan förädradelaktighet och läsprestation. Dessutom påvisades ett positivt samband mellan ett övergripande föräldraengagemang på skolan och läsprestation. Sammantaget svarade dessa dimensioner av hem- och skolsamverkan för 27 procent av variationen mellan klassers läsprestation vilket styrker antagandet om att samverkan mellan de arenor där barnet till största delen vistas, det vill säga hemmet och skolan, är av betydelse för hur de presterar i skolan (Erikson, 2004; Epstein, 2001a, 2001b).

Tidigare studier har inte bara visat att elevers hembakgrund och lärarkompetens är av betydelse för skolprestation utan även för den samverkan som sker mellan skola och hem (se exempelvis Epstein, 1991; Dearing et al., 2004; Taylor et al., 1999). I syfte att undersöka det inflytandet som hembakgrund och lärarkompetens förmodades kunna ha med avseende på föräldrars engagemang och delaktighet inkluderades dessa båda faktorer i den strukturella modellen över samverkan och dess relation till läsprestation. När så skedde reducerades effekten mellan samverkansfaktorerna och läsprestation på klassnivå till icke-signifikant nivå. De enda kvarstående statistiskt signifikanta sambanden på mellannivån var de mellan prestation och klassers sociala komposition samt sambandet mellan undervisande lärare och prestation. Givet klassens sociala sammansättning med avseende på elevernas hembakgrund och givet den undervisande lärarens kompetens så synes föräldrars delaktighet och engagemang sakna betydelse för studieprestationen i klassen.

Vidare visade analyserna att hembakgrund var av betydelse för föräldrars skolengagemang (.48). Detta resultat indikerar att skolengagemang i hög grad återspeglar skolans sociala mix med avseende på föräldrars utbildningsbakgrund

och de ekonomiska resurser som finns i hemmet. Även i tidigare studier har familjebakgrund befunnits inverka på hem- och skolsamverkan i så motto att högutbildade föräldrar i större omfattning tenderar att engagera sig i skolans verksamhet (McGrath & Kuriloff, 1999). Tidigare forskning har även gjort gällande att föräldrar med hög utbildning i större utsträckning också varit delaktiga i vad som sker inte bara i skolan utan också i det egna barnets klass (Lareau & Weininger, 2003; Reay, 1999). Utifrån de analyser som genomförts i denna avhandling kunde inte motsvarande samband fastställas mellan hembakgrund och föräldrars delaktighet i vad som sker i klassen (-.01). Sammantaget är en rimlig tolkning att effekten av föräldrars delaktighet på elevernas resultat varken stärks eller förklaras av klassens sociala komposition.

Ytterligare en variabel som skulle kunna ha betydelse för hem- och skolsamverkan är utländsk bakgrund. Amerikanska studier har visat att språkbarriärer inte bara kan medföra svårigheter för föräldrar att hjälpa sina barn med hemuppgifter utan även att de avstår från aktiviteter rörande såväl hela skolan som det egna barnets klass (Finder & Lewis, 1994; Pena, 2000). Om språklig bakgrund och kulturella olikheter begränsar eller påverkar föräldrars möjlighet att även i Sverige vara delaktiga i barnets skolgång är en angelägen fråga för vidare forskning att synliggöra.

Att läraren kan vara en nyckelperson vad gäller samverkan mellan skola och hem har påvisats i tidigare studier (Dauber & Epstein, 2001b; Johansson & Wahlberg Orving, 1993). De empiriska analyserna i denna avhandling pekar också i denna riktning eftersom skillnader med avseende på föräldrars delaktighet klasser emellan till stor del återspeglar lärarkompetens ($r=.57$). Förädradelaktighet såsom det bestämts i föreliggande studie speglar i hög grad vad som kan kopplas till det som sker i klassen och den relation som finns mellan lärare och föräldrar. Det kan exempelvis handla om lärarens förhållningssätt gentemot föräldrarna och dennas förmåga att involvera föräldrarna i barnets skolarbete. Sålunda kan lärarens förmåga att få föräldrarna att känna sig delaktiga i skolarbetet betraktas som ännu en indikator på lärarkompetens. Ytterligare en fråga som i sammanhanget väcks är om det i lärarkompetens även ingår att se till alla barns bästa och inte falla till föga för föräldrar som förmår söka fördelar för det egna barnet såsom synes ha förekommit i amerikanska skolor (McGrath & Kuriloff, 1999; Lareaus & Weiningers, 2003).

Värt att notera är att det i avhandlingens analyser inte kunde fastställas någon signifikant relation mellan lärarkompetens och föräldraengagemanget på skolan. Flera tänkbara förklaringar till detta kan dock finnas. Uppgifterna om vilka aktiviteter som förekommer på skolan samt i vilken omfattning föräldrarna på

skolan är engagerade i aktiviteter som rör hela skolan kommer från skollidaren vilket med nödvändighet inte behöver innebära att det berör de klasser som deltagit i PIRLS-studien. Dessutom kan det ha rört sig om aktiviteter där lärare inte varit direkt involverade.

Som tidigare konstaterats visade analyserna i denna avhandling att givet klassens sociala komposition med avseende på hembakgrund och givet den undervisande lärarens kompetens så förefaller det som att föräldrars delaktighet och engagemang sakna betydelse för studieprestationen i klassen. Att utifrån denna analys förkasta hypotesen om att samverkan inte spelar någon roll när det gäller att förstå och förklara skillnader i läsprestation mellan klasser riskerar att vara felaktigt. Snarare krävs ytterligare forskning i denna fråga innan några mer definitiva slutsatser kan dras rörande samverkans betydelse för klassers prestationsskillnader. Ett skäl till att effekten av dessa samverkansfaktorer försvann kan vara att faktorerna är baserade på förhållandevis få och svaga indikatorer. Likaså bör andra varianter av hem- och skolsamverkan än de som inkluderats i PIRLS-studien undersökas. Varianter som kanske bättre återspeglar de samverkansformer som förekommer i det svenska skolsystemet vilket exempelvis kan handla om framtagande och implementering av individuella utvecklingsplaner (Skolverket, 2007), om träningsprogram där föräldrar i samråd med läraren aktivt arbetar med exempelvis barnets läsutveckling (Dahlin, 2006), om lokala styrelser med föräldramajoritet (Kristoffersson, 2008) eller andra former av brukarinflytande (Erikson, 2004; Johansson & Wahlberg Orving, 1993).

Elevers hembakgrund och lärarkompetens

Initialt visade de empiriska analyserna i denna avhandling att såväl ett tryggt skol- och klassrumsklimat som samverkan mellan skola och hem är faktorer väl värda att uppmärksamma när studieprestation ska förstås. Dock försvann dessa faktorer förklaringsvärde på läsprestation när elevers hembakgrund och lärarkompetens togs i beaktande. Odiskutabelt är således att såväl den undervisande läraren som elevers hembakgrund spelar en betydande roll när det gäller att förklara men också förstå studieprestation.

Vissa barn kan läsa när de börjar skolan, andra lär sig snabbt medan ytterligare andra får det betydligt svårare. Kommer barnet från en familj där läsning har en central betydelse, där man ägnar tid åt att läsa för och med sina barn och där det finns läsande förebilder ökar förutsättningarna för att lära sig läsa men också att bli en säker läsare. Som indikatorer på sådana hemfaktorer har i studie efter studie använts föräldrars utbildning, inkomst och antalet böcker i hemmet och

här utgör föreliggande studie inte något undantag då cirka 17 procent av variationen i elevers läsförmåga förklaras av deras hembakgrund. Även mellan klasser konstaterades skillnader i läsprestation vilket till cirka 60 procent förklarades av variationen i elevernas hembakgrund på klassnivå. Vilka andra faktorer kan förklara variationen?

Den stora andelen oförklarad varians med avseende på skillnader i läsprestation inom klasser signalerar att elevers hembakgrund så som det här mätts i denna avhandling långt ifrån utgör hela sanningen när det gäller att förklara elevers läsförmåga. Något som också kan förknippas med just hembakgrund är exempelvis miljöfaktorer som kaotiska familjeförhållanden och bristande stöd. Odiskutabelt är också att elevens kognitiva förmåga är av betydelse (Rosén, 1998) liksom omständigheter som mer specifikt kan kopplas till läsning. Exempel på detta är bristfälligt läsflyt, bristande motivation för att läsa eller en bräcklig självuppfattning. Forskningsintresset i denna avhandling har emellertid inte legat på sådana individuella skillnader utan på förhållanden i skolan som är av betydelse för elevers läsprestation.

Naturligtvis kan skillnader mellan klassers läsförmåga vara en effekt av individuella olikheter som exempelvis en genomsnittligt lägre språklig och/eller kognitiv förmåga hos eleverna. Dock förefaller andra tolkningar mer rimliga. En möjlig förklaring kan vara effekten av en social selektion till följd av boendesegregation. Flertalet elever i de lägre skolåren går som regel på en skola nära hemmet vilket gör att det segregerade boendet kan avspegla sig i en skolas elevsammansättning (Skolverket, 2003c). Samband mellan bostadssegregation, en skolas elevsammansättning och studieresultat har för övrigt också påvisats (Erikson & Jonsson, 1994). Ytterligare en tänkbar om än mer svårfångad förklaring kan vara så kallade kamrateffekter vilket i korthet innebär att en elevs prestation på ett positivt sätt influeras av övriga elevers goda prestationer (Gustafsson, 2006).

Analyserna i denna avhandling pekade emellertid på ytterligare en förklaring nämligen den undervisande läraren. Uppemot tio procent av skillnaden mellan klassers läsprestation kunde förklaras av lärarkompetensfaktorn. Denna faktor visade sig också till stor del ligga bakom såväl ett tryggt klimat i klassen som föräldrars delaktighet i barnets skolarbete. Ett antagande är att föräldrars delaktighet också kan ligga bakom ett positivt klimat i klassen vilket är ytterligare en uppgift för framtida forskning att studera.

Till slut

I den här avhandlingen har effekter av skol- och klassrumsklimat samt hem- och skolsamverkan studerats. Fokus har även lagts på effekter av elevers hembakgrund och av lärarkompetens. Klart står att klasser inte bara skiljer sig åt med avseende på elevers hembakgrund och läsprestation. Skillnader finns även i form av olika tryggt klimat men också i vad mån föräldrarna är delaktiga i skolarbetet. Det framstår också klart att det finns skillnader med avseende på den undervisande lärarens kompetens. Mycket tyder på att det i denna kompetens inte bara ligger att främja god läsförmåga utan också att skapa ett tryggt klimat och ett positivt föräldrasamarbete. Angeläget är att fortsätta beforska lärarkompetensens betydelse inte bara med avseende på skolprestationer utan även vad gäller andra faktorer i skolan. En fördel är om detta kan ske utifrån en longitudinell design, detta inte bara för att kunna fastställa kausalitet utan även för att utröna korttids- och långtidseffekter. Detektivarbetet fortsätter.

SUMMARY

Introduction

It may seem that the organisation and the teaching routines in classes in the lower grades in all Swedish schools are fairly similar. As a rule, a group of pupils of about the same age is taught by a single teacher. The teacher is responsible not only for the pupils learning what is laid down in syllabi but also for them feeling good and enjoying being at school. According to the syllabus, this should take place in interaction with the pupils' guardians but also together with the school staff. The work is most often done based on a timetable drawn up in advance with theoretical and practical subjects. In the school canteen, in corridors and in the schoolyard, the pupils meet not only their classmates but also children from other classes as well as other teachers. School classes are social systems where interaction takes place between teachers, pupils and parents whose different needs, interests, experiences, knowledge and abilities contribute to how the school activities are formed but also to what form social conditions take. This makes every class unique and it thus follows that the conditions for teaching and learning differ from class to class. Reality in all its complexity cannot, of course, be analysed but if the ambition is to try to understand what it is that makes certain pupils better readers than others, and what it is that makes certain classes perform better overall than other classes, then it is necessary to try as far as possible to shed light on the reasons for such differences.

Aim

The overall aim of this thesis is to contribute knowledge about conditions in the school and classroom context that are of importance for pupils' reading skills. The focus is mainly on studying at the classroom level since this offers opportunities for identifying factors that differentiate classes. This will also make it possible to gain insights into what the school can do to promote a good learning environment.

Theoretical starting point and research problem

Ever since the Coleman Report (Coleman et al., 1966) was presented, study after study has established that the pupil's home background is very important for study performance. However, the importance of school and teaching has also been established, e.g. within the framework of school effectiveness and improvement, and it is this research that the present study takes as its starting point. In this research, schools with a similar pupil composition are compared in order to see, by focusing on study results, what distinguishes successful schools

from less successful schools (for an overview, see Scheerens & Bosker, 1997). It has been possible to link such factors to the teaching teacher (Hill & Rowe, 1996), to the climate in school (Rutter et al., 1979) as well as to the collaboration between the school and the pupils' teachers (Mortimore et al., 1988). These factors form the starting point of the present study.

The study's starting point is thus that pupils' scholastic performance varies due to individual differences and differences between classrooms and schools. This variation can in part be explained by factors such as the pupils' home background and the teaching teacher, but perhaps also by the prevailing school and classroom climate and the collaboration that takes place between school and home. Accordingly, the study's overall questions are formulated as follows:

- To what extent are pupils' reading achievement due to the prevailing school and classroom climate?
- To what extent are pupils' reading achievement due to collaboration between school and home?
- How and to what extent do student home background and teacher competence interplay with the two factors mentioned above?

The disposition of the thesis

The thesis consists of an additional five parts. In the chapter *Data*, an account is given of the PIRLS data that form the basis of the study. In the chapter *Step 1 – Exploring existing data material*, an analysis of the data material is performed by comparing groups of low-performing and high-performing classes. One of the aims is to discover patterns in any differences between school classes with respect to structural aspects such as pupils' home background, teacher competence, school and classroom climate and collaboration between school and home. If there are differences, then they are an indication that that these factors could be behind reading achievement in grade 3. The second aim is to search for variables that differentiate and that could be used as indicators in subsequent multivariate analyses. In the fourth chapter, *Step 2 – Earlier research and theory*, a review is made of earlier studies and theory relating to the areas chosen. The fifth chapter, *Step 3 – Drilling deep*, begins with a description of the structural equation modelling technique (SEM), which is used to answer the empirical questions posed in the thesis. This is followed by the sections that can be said to consist of the results found. In the sixth and final chapter in the thesis, *Discussion and conclusions*, I discuss the internal validity, the research approach applied and the need for continued research.

Data

This study is based on the data from Swedish participation in the PIRLS 2001 study, grade 3, conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), and the sampling procedure is described by Mullis et al. (2003) and Rosén et al. (2003). The design and the instruments are briefly outlined in Table A.

Table A. Instruments used in the PIRLS 2001 study, grade 3

INSTRUMENT (Responding informant)	CONTENT
READING ACHIEVEMENT TEST (Students)	Eight text passages distributed across 10 booklets, each holding two passages in a matrix sample design. Each student took one of the booklets during 2 x 40 minutes.
STUDENT QUESTIONNAIRE (Students)	School and teaching experiences, reading homework, self concept of reading abilities, attitudes towards reading, reading habits on leisure time, reading resources at home, and social background characteristics.
HOME QUESTIONNAIRE (Parents)	Reading activities with child, reading resources at home, and parent's attitudes towards reading and own reading habits, co-operation with school, and social background.
TEACHER QUESTIONNAIRE (Teachers)	Questions about class characteristics, teaching reading and reading material, reading assessment and collaborations with parents. Own education, teaching experience, and teacher collaboration.
SCHOOL QUESTIONNAIRE (Principals/Head masters)	School characteristics, demographics, availability of cultural and educational resources, school resources, school policy's regarding teaching reading, socio-economic mixture, school-home collaboration, school climate, and school management.

The sample consists of 144 schools from which all students in grade 3 were selected. This resulted in a valid sample of 5,271 students with achievement data in 351 classes. Missing data for each of the questionnaires were less than 10 percent.

Step 1 – exploring existing data material

The first step in the study is based on an explorative extreme-group analysis where the 50 lowest achieving classes in the reading achievement test were compared with the 50 highest achieving classes. The two group's reading achievement is described in Table B. In this section, a description of the groups is given and the extent to which they differ with respect to questionnaire answers given by pupils, parents, teachers and school principals is reported. Incidentally, this design has also been used in an explorative analysis of Norwegian PIRLS data (Solheim & Tønnessen, 2003).

Tabel B. Reading achievement results at the class level

Results of reading achievement test	Lowest average 50 classes	Highest average 50 classes
Mean value	453.6	572.7
Maximum	487	608
Minimum	304	555
Standard deviation	32.1	13.5
No. of pupils	687	741
Proportion, girls	48.0 %	49.5 %

Note. $p < 0.05$

It should be emphasised that in this step of the analysis, it is the differences between groups of low and high achieving classes, respectively, that are studied, not individuals or causal connections. The purpose of this analysis is, apart from discovering patterns in differences between groups of high and low achieving classes, respectively, to identify a number of questionnaire questions that could constitute indicators of the concepts or factors to be studied in greater detail. In Table C, a summary is given of differences found between the groups in questions linked to the school and classroom climate and the collaboration between school and home. In this English summary, only results for the questions selected for the multivariate analyses in the final analysis step are presented. To make it easier for the reader to recognise these questions/indicators, their variable names are put in square brackets.

Table C. Differences between the groups Lowest average and highest average as regards school characteristics, class characteristics, pupil characteristics and teacher characteristics

	Lowest average	Highest average
Pupil characteristics		<ul style="list-style-type: none"> • A larger proportion of the pupils' parents were well-educated [HIGED] • On average, total family income was higher [HINCM] • On average, there were more books in the pupils' homes [BOOKS] • There were more computers [COMPS]
Teacher characteristics		<ul style="list-style-type: none"> • A larger proportion of the teachers had teaching qualifications [CERT] • A larger proportion of the teachers were qualified to teach in primary school or junior school [TEDUC] • A larger proportion of the teachers had completed an education program where great importance was attached to reading pedagogy [PED] and teaching reading [RREAD] • The teachers had longer teaching experience both totally [EXALL] and from grade 3 [EXGR3]
School and classmates	<ul style="list-style-type: none"> • Coarse language [NoPROF], verbal attacks [No INTIMID], physical violence [NoPSYCC], rowdy classroom environment [NoDISTRB], racist tendencies [NoRAC], sexual harassment [NoSEX] and absenteeism [NoABS] were considered to be a large problem in the school <p>A large proportion of the pupils stated that</p> <ul style="list-style-type: none"> • bullying occurred [NoBULLY] • somebody had been hit or hurt [NoHURT] • theft occurred [NoTHEFS] 	<ul style="list-style-type: none"> • The pupils' regard for the school and its equipment was judged to be greater [SCARP] <p>A larger proportion of</p> <ul style="list-style-type: none"> • the pupils stated that the teachers cared about them [S_CARE] • the pupils stated that they felt safe at school [SAFE] • the parents stated that the school staff cared about their child's progress AND were good at helping the child to read better [CAREHELP]
Collaboration between school and home	<ul style="list-style-type: none"> • A large proportion of the parents stated that they had often received information about their child's reading progress [INFO] men • A large proportion of the parents stated that they had almost never received information about their child's reading progress 	<ul style="list-style-type: none"> • Parental involvement in their child's achievements was greater [PENG] • Activities to which the parents were invited were more frequent [EVENT] • A large proportion of the parents helped in school and in the classroom [PHELP] • A large proportion of the parents participated in different social activities in the school [PATND] • A large proportion of the parents participated in different support activities at the [PACT] • A large proportion of the parents stated that they had often received information about their child's work in the subject Swedish [EXMPL] • The parents agreed to a higher degree that the school had made an effort to include them [INCLD]

The comparisons between the extreme groups indicate that there are differences between the groups as regards the pupils' home background, teachers' education and experience, school and classroom climate and collaboration between school and home although it is not possible to draw any conclusions on the basis of these differences. We do, however, get a picture of the conditions that vary between the groups and thus a basis for deeper analysis. In the light of this, studying the questions below in greater detail would seem to be of greatest interest.

Pupil's home background and teacher competence

- Can pupils' home background explain differences in reading achievement?
- Can teachers' competence explain differences in reading achievement?
- Is there covariance between pupils' home background and teachers' competence?

School and classroom climate in relation to pupils' home background and teacher competence

- Can a positive school and classroom climate explain differences in reading achievement?
- Does school and classroom climate co-vary with pupils' home background?
- Does school and classroom climate co-vary with teachers' education and experience?

Collaboration between home and school in relation to pupils' home background and teacher competence

- Can parents' participation and involvement in their child's schoolwork explain differences in reading achievement?
- Do parents' participation and involvement in their child's schoolwork co-vary with pupils' home background?
- Do parents' participation and involvement in their child's schoolwork co-vary with teachers' education and experience?

These questions are elucidated in greater detail in the next step where a review is made of earlier research/theory with respect to home background, teacher competence, school and classroom climate and collaboration between school and home. The aim of this research review is twofold. It is a question of ascertaining both what the above-mentioned areas could contain and what concepts are used in this context, and how the areas in earlier studies have been related to pupils' study performance.

Step 2 – Earlier research and theory

This chapter begins with a review of earlier research and theory relating to pupils' home background under the heading *Family home background*. This is followed by sections concerning *Teacher competence*, *School and classroom climate* and *Collaboration between school and home*. The chapter ends with a summary and clarification of the hypotheses investigated in the concluding step of the analysis-

Family home-background

In large-scale surveys, pupils' home background have also been found to be correlated with reading achievement both in primary grades (Ellie, 1992; Hansen et al., 2004; Mullis et al., 2003) and in secondary grades (OECD, 2002: 2004: 2006). It is possible to explain these issues by means of Bourdieu's (1997) hypothesized forms of capital, which also are related to social class. Capital can adopt three fundamental, convertible and interrelated guises, namely, cultural capital (i.e. family cultural and educational resources), economic capital (i.e. family economic status) and social capital (i.e. family social connections) of which, according to Bourdieu, the middle class generally has more and the working class less. Cultural capital has repeatedly been shown to be the most influential factor in student achievement (e.g. Yang, 2003; Yang & Gustafsson, 2004) over and above cognitive ability.

These forms of capital may also give a head start in learning to read, and the influence of family background on reading achievement in the early school years is also well documented (e.g. Myrberg & Rosén, 2006; Snow et al., 1998; Weigel et al., 2006).

To sum up, several studies indicate a fairly consistent positive relation between student achievement and family home background. This factor is a crucial determinant of student achievement and therefore it seems necessary to control for the effect of family home-background but also to investigate the mediating effect of such a factor.

However, some meta-analyses show that the relation between achievement and family home background gradually becomes weaker from primary to middle school (White, 1982; Sirin, 2005). One possible explanation of this result is that school and education may provide equalizing experiences, thus reducing the impact of home background, and here the teacher may play a critical role.

Teacher competence

Almost twenty years ago Hanushek (1989), after a review of two decades of research, declared that differences in teacher quality exist but differences in teacher skills are neither related to educational backgrounds nor to teaching experience. Even if a majority of the 187 studies included in the review pointed to a positive correlation between teacher experience and student achievement, it appeared, according to Hanushek, that selection effects may have caused effects to “run from achievement to experience and not the other way around” (p. 47). However, later analysis of the same set of studies, but using other techniques, produced more consistent and convincing findings regarding the relationship between teacher background and student achievement, which turned out to be quite strong (Hedges, Laine & Greenwald, 1994).

Darling-Hammond et al. (2005) found that certified teachers consistently produced stronger student achievement gains for fourth and fifth-grade students than did uncertified teachers. In another study, Croninger et al. (2003) examined the effects of first-grade teachers’ qualifications on children’s first grade achievement. After controlling for students’ prior learning, the findings indicated that only two teacher qualifications were associated with significant positive effects on reading achievement, namely “emphasis of the coursework taken in preparation“ for the profession and the “specific type of degree earned“.

The findings regarding the benefits of experience are mixed, and there seems to be little evidence that the improvement in competence continues after the first three to five years (Darling-Hammond, 1999; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004; Rikvin, Hanushek and Kain, 2005). However, teachers’ self-efficacy (e.g. belief in her or his capability) tends to rise with more years of teaching experience (Goddard & Skrla, 2006; Soodak & Podell, 1998).

Taken together, these multiple sources of evidence, however diverse in nature and not always consistent, all indicate that the competence of the teachers is a crucial determinant of student achievement. It therefore seems necessary to control for the effect of teacher competence but also to investigate the mediating effect of such a factor.

School and classroom climate

A good study climate, safety and enjoyment are assumed to be necessary conditions for a good learning environment (Rosén et al., 2005). In several studies, it has also been found that the climate in a school co-varies with study performance (Brookover et al., 1979; Johnson & Stevens, 2006; Papanastasiou, 2008; Uline & Tschannen-Moran, 2008). However, it is not simply a matter of drawing a general conclusion about how significant this is since climate is defined and calculated in different ways.

Factors that have shown covariance with study performance are a calm classroom climate, teachers who react when pupils behave in a disruptive way and pupils who felt safe in school (Ma & Willms, 2004). The importance of safety is also shown in a review of studies that elucidate protective factors for children at risk (Garbarino, Dubrow, Kostelny & Pardo, 1992). Here, it was established that safe relationships, a safe teaching climate and a feeling of not being threatened in the activities that take place outside the classroom were the most fundamentally important for children's learning. According to pupils in Swedish schools, an unsettled classroom climate is a major environmental problem (The Swedish National Agency for Education, 2004a). A study by Östberg (2001) shows that pupils with a working class background are overrepresented in this respect. In grades 3 and 4, however, as many as 94 per cent of the pupils reported that they felt safe at school (Rosé et al., 2005).

There are studies that show significant correlations between feeling insecure at school and being subjected to violations (SOU, 2001). One form of offence that has been found in the mapping of Swedish schools is bullying. Depending on how bullying is measured and defined, it is estimated that between 9 and 15 per cent of all pupils are subjected to bullying (Danielsson & Marklund, 2000; Olweus, 2003; Östberg, 2001). From an international perspective, however, the existence of bullying in Swedish schools is extremely limited. In a study of about 40 countries, Sweden and Malta had the least bullying (WHO, 2008).

Collaboration between school and home

Across a wide range of school areas, populations and ages, studies have indicated a positive outcome of parental involvement. For example, parents who participate in decision-making are more committed to supporting the school's mission and they also believe that they are affecting the school's agenda (Tal, 2004). Studies also show that parents' perception of the quality of education and teaching are highly and positively correlated with the school's and teachers'

efforts to involve them in the child's education (Dauber & Epstein, 1993; Epstein, 2001a; 2001b). Other outcomes of parental participation are improving student attendance (Sheldon, 2007), student behavior (Hawkins et al., 1999), homework completion (Cooper et al., 2001) but also student motivation to learn and student academic self-confidence (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ho and Willms (1996) also pointed to the positive correlation between discussions about education at home and academic achievement. In this study, the findings also suggested that a child's academic achievement is more closely associated with total parental involvement in school and not so much with whether its own parents were participating or not.

There are numerous studies focusing on the relation between parental involvement and school outcomes but it seems to be unclear which components influence academic achievement (Fan & Chen, 2001). One conclusion drawn from the research on participation so far is that parental participation does seem to have positive outcomes, but also that there are a variety of ways parents are involved in children's schooling.

It should also be noted that there are different levels of participation. In her metaphorical "Ladder of citizen power" Arnstein (1969) distinguishes different levels of participation, from manipulation at the bottom through information, consultation, partnership and citizen power. According to Arnstein, the opportunity to be able to exert influence is closely related to the confidence and trust in the cooperation partner while non-participation is more associated with mistrust and a feeling of hopelessness. However, information is seen as the most basic rung in development of participation.

Step 3 – Deep drilling

In the context of the earlier body of research and theory the intend of this section is to examine both the extent to which students' reading achievement is influenced by the effect of home and school collaboration and school and class room climate when student home background and teacher competence are taken into account, and also to investigate the relative importance of these two mediating factors. In order to reach this aim the statistical method principally used was confirmatory factor analysis (e.g. Lohelin, 2004) and more specifically two-level structural equation modeling (SEM), using Mplus software (Muthén & Muthén, 2004) under the modelling environment STREAMS 2.5 (Gustafsson & Stahl, 2001).

Methodology

Within a theoretical framework, the structural equation modelling technique allows testing of hypothesized direct and indirect relationships among latent variables whereby parameters representing relations, covariance and variances are identified and computed (Loehlin, 2004).

As each indicator is to a large degree affected by multidimensionality and measurement errors, a multivariate latent modelling approach is needed to produce more reliable measures of the desired constructs. Subsets of indicators for each theoretical construct will thus be included in a measurement model process where the desired construct is defined along with plausible sub-factors in order to obtain a good model fit. All the models were evaluated and adjusted from both theoretical considerations and the model fit indices.

A standardised total reading achievement score (TOTACH), based on the total reading achievement scores reported in the PIRLS 2001 international database, was used as the outcome variable in the structural models.

Intra-class correlation coefficients (ICC) for all variables were computed, and the size of those indicated that a substantial part of the variance was due to between-class differences. The complex sampling option was thus not enough to account for the hierarchy in the data; instead, two-level modelling was needed (Hox, 2002). With two-level modelling, it is possible to decompose the variation at the student level as well as the class level simultaneously. This provides information about the extent to which the total variation of different variables can be assigned to differences between classes and to differences between individuals.

The problem of partial missing data in the questionnaire data was dealt with by using the missing data modelling option available in Mplus. In this modelling approach the imputations are made in such way that cases with valid scores on the same subset of variables are grouped together and a separate covariance matrix is computed for each subset. The analysis then weights the separate matrices into a total matrix, which represent the population matrix (Alison, 2003).

The research question was addressed in a stepwise procedure as described below.

First, a two-level measurement model was fitted to the data for the SES construct of Student home background, and this model was related to achievement.

The second step was to fit a measurement model to the indicators of Teacher Competence, and then relate it to student achievement at the class level.

The third step was to fit a measurement model for the construct of a Safe School Climate and a measurement model of Parental Participation, respectively. These constructs' relation to reading achievement was then separately investigated.

Student SES and teacher competence were then included one at a time in the safe school climate model and in the parental participation model, respectively, and the importance of these variables was investigated.

In a final step, Student SES and Teacher competence were added to the two-level structural model of Parental participation and the model of safe school climate, respectively, described and depicted in Figure A.

Figure A displays the proposed models including these scholastic enablers and their relationship with reading achievement. In order to clarify the hypothesized relationships, the unidirectional arrows give the direction of structural influences, and a two-way arrow indicates covariance.

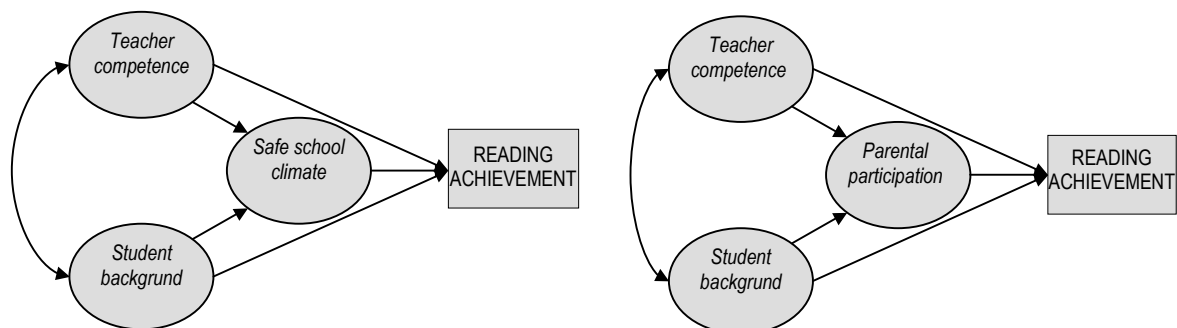


Figure A. Schematic representation of the hypothesised explanatory models

The path model is based on the assumption that the participation factor has a direct effect on reading achievement. However, previous research also suggests that this factor is influenced by home background and teacher competence. Both these exogenous factors also have direct effects on reading achievement, and previous research also suggests that these two factors are correlated.

It should be noted that modelling is a phased process, and in this summary only the final models are presented. An English version of all the variables is

provided in all the tables to make it easier for the reader to find more detailed information in the Swedish part of the thesis.

Models of Student home background and its effect on reading achievement

Four variables were selected as indicators for the final measurement model of students home background, Number of books at home, Parents highest educational level, Annual household income, and the home possession variable “More than one computer”. The selection of indicators was guided by previous research of SES (Yang, 2003; Yang & Gustafsson, 2004), which in turn was guided by Bourdieu’s theory of capital (Bourdieu, 1987). However, the theory of capital includes many aspects of home background and requires a substantial number of indicators to be fully represented. Since a home background variable is only needed for control reasons, a more parsimonious model was desired. The indicators were therefore selected with the knowledge that it is mainly cultural capital that is related to school achievement. Cultural capital is best reflected in parent educational level. A simplified model was also preferable for technical reasons in order to avoid failure of the model to converge (Gustafsson, 2000).

Thus, the starting point was to set up a two-level one-factor structural model for student home background and relate it to reading achievement. The following table (Table D) contains information on the hypothesised construct (factors), both at the within (GcapW) and between levels (GcapB), its indicators and their standardised factor loadings.

Table D. The hypothesised student background factor; indicators, standardised factor loadings for the measurement model

Variable labels		Latent variables		Observed indicators	Source
Swe	Eng	GcapW Stand. factor loadings	GcapB Stand. factor loadings	Information/Question/Statement	
BOK	BOOKS	.53	.29	Number of books at home	Parent
ÅRINK	HINCM	.41	.40	Annual household income	
F_UTB	HIGED	.59	.30	Derived variable: Maximal education mother/father	
DAT	COMP	.25	.17	Home possession; more than one computer	Student

Note. $p < .05$

Note. The letter W at the end of the latent variable label refers to the Within-level, and the letter B to the Between-level

As shown in Table C, the selected indicators of General Capital (Gcap) were parents' highest education (HIGHED), number of books at home (BOOKS), annual household income (HINCM) and the possession of more than one computer (COMP). These indicators received acceptable loadings at both the within and the between levels, loadings that were consistent with the ones found in a larger measurement model of capital. The model had good fit statistics ($\chi^2 = 54$, $df = 10$, $p < .000$, RMSEA = .029, CFI = .973) and accounted for 16 percent of the variance in reading achievement at the within-level and 61 percent at the between-level. These results are consistent with previous research (Sirin, 2005; White, 1989).

Models of Teacher competence and its effect on reading achievement

In line with previous research, information about teacher experience, certification and subjects of importance in teacher training courses were selected as indicators for the model. In the Swedish version of the teacher questionnaire, there were more detailed questions about the teachers' education. This information was used to create an ordinal scale for various types of teacher education. The teacher education programs that contained most preparation for the teaching of reading to primary students received the highest code.

Since all the selected variables were teacher variables observed at the class level, only a one-level model was needed to sufficiently capture the latent construct. From a large three-factor measurement model including one general teacher competence factor and two nested factors (Subject and Experience), a proxy factor of teacher competence (Gteach) was constructed based on the variables with the strongest standardized factor loadings. Table D contains information about the teacher competence model.

Table D. The hypothesised teacher competence factor; indicators and standardised factor loadings for the measurement model

Variable labels		Latent variable	Observed indicators	Source
Swe	Eng	Gteach Stand. factor loadings	Information/Question/Statement	
L_UTB	TEDUC	.52	Type of teacher education	Teacher
EXAM	CERT	.38	Teaching certificate	
ERF	EXALL	.56	Teachers' years taught all together	
ERF3	EXGR3	.36	Teachers' years taught in grade 3	
PED	PED	.52	In teacher training; study of pedagogy/teaching reading	
STÖD	RREAD	.26	In teacher training; study of remedial reading	

Note. $p < .05$

Note. The letter W at the end of the latent variable label refers to the Within-level, and the letter B to the Between-level

The largest loadings on the teacher competence factor were, as shown in Table D, teacher experience, an adequate teacher education and studies in pedagogy teaching reading. About six percent of the variance between classes in reading performance was explained by the teacher-competence factor, which is consistent with previous research (Hanushek, Kain & Rikvin, 1998).

The p-value in the present model indicated a very good fit as did the other goodness-of-fit statistics ($\chi^2 = 16$, $df = 12$; $p < .171$, $RMSEA = .032$, $CFI = .990$).

Models of School and classroom climate and its effect on reading achievement

In the Swedish curriculum, it is emphasised that the school should strive to be a living social community that promotes safety and the will and desire to learn (Ministry of Education and Research, 2006). This could be interpreted as meaning that safety and children who are happy in their school environment constitute the mainstays of a good learning climate; this has also been claimed in earlier research (Rosén et al., 2005). The final two-level measurement model for School and classroom climate was based on 15 indicators (see Table E).

Table E. The hypothesised school safe and classroom safe factors; indicators, standardised factor loadings for the measurement model

Variable labels		Latent variables				Observed Indicators	Source
Swe	Eng	StudSfW Stand. factor load.	SocSfW Stand. factor load.	ClssSfB Stand. factor load.	SchSfB Stand. factor load.	Information/Question/Statement	
BRYHELP	CAREHLP	.12		.15		Derived variable: CARE-HELP (see Tab.F)	Parent
TRYGG	SAFE	.61		.20		Student feels safe in school	Student
E_BRYR	S_CARE	.52		.12		Student think teachers in school care about her/him	
EJMOBB	NoBULLY	.18	.47	.35		Derived variable: Student was bullied by another student – classmate was bullied by another student	
EJSKAD	NoHURT	.20	.47	.30		Derived variable: Student was hit/hurt by another student – Classmate was hit/hurt by another student	
EJTA	NoTHEFS	.13	.42	.29		Derived variable: Something was stolen from student – Something was stolen from classmate	
L_NÖJD	TSATISF				.28	Teachers' job satisfaction	Principal
AKTS	SCARP				.34	Students' regard for school property	
NÄRV	NoABS				.53	Student absenteeism no problem	
LUGN	NoDISTRB				.47	Classroom disturbance no problem	
SPRÅK	NoPROF				.54	Profanity in school no problem	
EJHOT	NoINTIMID				.81	Intimidation or verbal abuse no problem	
EJSLÅ	NoPSYCC				.66	Physical conflicts among students no problem	
EJRAS	NoRAC				.61	Racism no problem	
EJSEX	NoSEX				.53	Sexual harassment no problem	

Note. $p < .05$

Note. The letter W at the end of the latent variable label refers to the Within-level, and the letter B to the Between-level

A general factor, which reflects study safety (StudSfW) and is related to all six pupil and parent variables, was identified at a within-class level. In addition, a residual factor (SocSfW), which was assumed to reflect a study climate characterised by safe social relations between schoolmates, was found.

Two factors were identified at the between-class level. One of these factors, Classroom safety (ClssSfB), contains all six pupil and parent variables selected (see Table G) and could, generally speaking be regarded as reflecting safety in the class. The second school climate factor, School safety (SchSfB), was indicated by the principal's information on phenomena that could undermine the feeling of being safe at school. The correlation between ClssSfB and SchSfB was .34, which might seem to be unexpectedly low. It should be noted, however, that the information on School safety is based solely on information provided by the

principals who took the whole school into consideration when answering the questions.

The relationship between school and classroom climate, home background, teacher competence and reading achievement

In the next step, the reading achievement variable TOTACH was introduced in the two-level model in order to investigate the relationships between the different dimensions of the concept of safety. At the between-class level, a large part of the variation ($R^2=.31$) between classes' reading achievement is explained by the safety factors while the variance between pupils' reading skill with in classes is more modest ($R^2=.04$).

Table F. Relation to reading achievement, comparisons with the baseline model

Model number	Relation to TOTACH			
	Within level		Between level	
	StudSfW	SocSfW	ClsSfB	ScISfB
1 Baseline model	.07*	.20*	.41*	.25*
2 Controlling for Student home background	.05*	.16*	.24*	.04
3 Controlling for Teacher competence	.06*	.20*	.37*	.25*
4 Controlling for both Student home background and Teacher competence	.04*	.16*	.10	.03

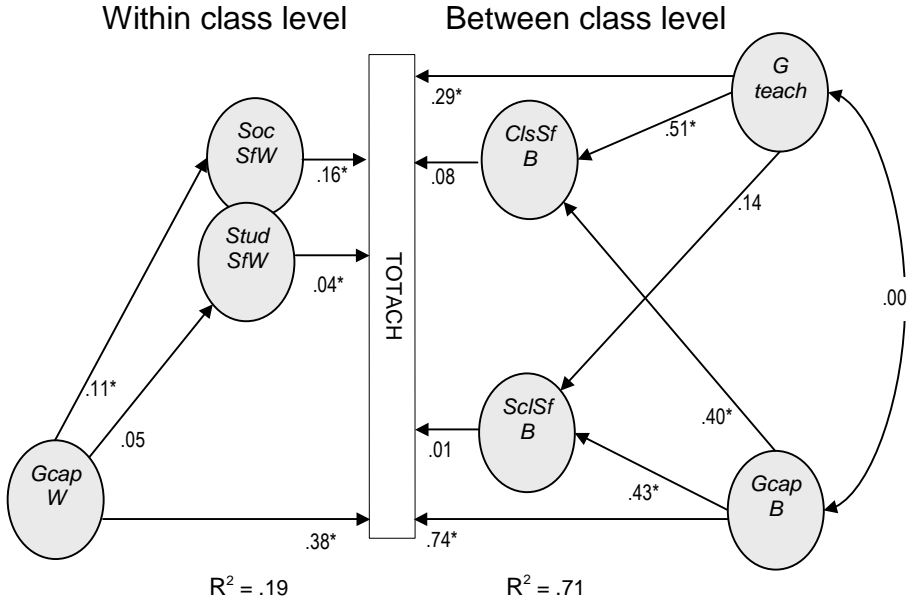
Note. *p < .05.

As shown in table F, the original estimates changed when the control variables were entered into the original model. The estimates for the base model (Model 1) show the relationships between the climate factors and reading achievement without additional factors having been added to the model. When the home background factor GcapW was introduced (Model 2) at the within-class level, the previously estimated correlation between both StudSfW and SocSfW and reading achievement was somewhat reduced, which indicates that home background to some extent co-varies with pupils' experience of safety in the class. However, the largest change took place at the between-class level where the significant correlations found in the base model between reading achievement and the safety factors were substantially reduced. The relationship between ClsSfB and reading achievement is still significant while the correlation between reading achievement and ScISfB disappeared. This indicates that the correlations at the between-class level can largely be explained by the pupils' home background.

When the teacher competence variable *Gteach* was introduced (Model 3), no correlations at the within-class level were affected. At the between-class level, a small reduction is found between *ClsSfB* and reading skill while the relationship between *ScI SfB* and reading achievement remained. Despite this modest reduction, a reasonable interpretation is that teacher competence co-varies with the feeling of safety existing overall in the class.

Initially, a hypothesis was formulated where it was assumed that a safe school and classroom climate, pupil’s home background and teacher competence have a direct effect on reading achievement. Further, it was assumed that home background and teacher competence also affect the school and classroom climate but that in addition, these two factors are also related to each other as shown in earlier research.

Finally, these hypotheses were tested in a two-level structural model, which is presented in Fig. B.



Note. * $p < .05$
 $\chi^2 = 684$; $df = 326$; $p < .000$, RMSEA = .014, CFI = .924)

Figure C. A two- level structural model of school and classroom climate, pupil home background and teacher competence and its relation to reading achievement

At the within-class level in this model, the pupils' home background, G-capW, is the only independent variable. This factor exerts a relatively strong influence on reading achievement (.38) but it also has an indirect influence on reading achievement via the mediating factors StudSfW and SocSfW. These factors also have a direct and significant influence on reading achievement, which indicates that factors other than home background are behind pupils' feeling of safety.

In a comparison with the base model's estimate, the direct effects of the safety factors on reading achievement were markedly reduced and became statistically insignificant. The analyses thus show that it is in fact the pupils' home background but also teacher competence that explain the effect that a safe education climate appears to have on reading achievement.

The home background factor GcapB has a very strong and positive effect on reader achievement (.74) and the safety factors ClsSfB (.40) and SclSfB (.43). However, the effects of both these safety factors on reading achievement disappeared when GcapB was included in the analysis, which indicates that the effect of these factors in earlier models is more a reflection of the social composition in the class and of teacher competence. In the case of teacher competence, Gteach, a positive effect on reading achievement (.29) is found. The teacher competence factor has an even stronger influence on class safety than does pupils' home background (.51). Significant correlations between teacher competence and the overall school safety factor SclSfB cannot be found.

Conclusions

The results from the two-level analyses showed a positive and significant correlation between the feeling of safety in the pupil's own class and reading achievement. There was also a positive correlation between a safe school environment and achievement. Taken as a whole, this is justification for regarding a school and classroom climate characterised by safety as being well worth taking into account when school achievement is to be understood. However, when home background and teacher competence were included in the model, the effect between the climate factors and reading achievement disappeared. Given the pupil composition in the class with respect to home background and given the competence the teacher has, the analyses showed that the climate factors did not contribute any further explanation of the differences in reading achievement. The results of the analyses did, however, show that both home background and teacher competence seem to be very important for safety in school and in class. Positively related climate factors thus conceal partly a social selection of pupils and partly higher teacher competence.

Models of Collaboration between school and home and its effect on reading achievement

According to the previously described Ladder theory by Arnstein (1969), parents' participation is on a basic level dependent on the information they receive from school about what happens in school and about the achievement progress of their own child. The final two-level measurement model for Parental Participation was based on 16 indicators. The hypothesised construct including indicators and standardised factor loadings are shown in Table G.

Table G. The hypothesised home and school collaboration factors; indicators, standardised factor loadings for the measurement model

Variable labels		Latent variables				Observed indicators	Source
Swe	Eng	InfW Stand. factor load.	PtrustW Stand. factor load.	PartB Stand. factor load.	SchEngB Stand. factor load.	Information/Question/Statement	
DELAK	INCLD	.48	.38	.29		Parents thoughts about school; school includes them in child's education	Parent
S_BRYR	CARE	.28	.77	.33		Parents thoughts about school; school cares about child's progress	
S_HJÄLP	HELP	.28	.61	.30		Parents thoughts about school; school helps child become better at reading	
KOLL	CNTRL	.48		.12		School asked parents about checking child's assignments	
F_EX	EXMPL	.73		.16		School given examples of child's classwork	
INFO	INFO	.62		.23		School given info about child's performance	
ÖVA	PTRAIN			.13		If children fall behind; teacher prepares for training with parents	Teacher
SIGN	PINDC			.08		Teacher regards indications from parents to monitor student's progress in reading	
L_EX	SEND			.19		Frequency of teacher sending examples of child's classroom work in reading to home	
ÖNSK	PWISH				.37	Influence on school; wishes from parents	Principal
RPORT	RPORT				.35	School provides written reports to families	
AKTIV	EVENT				.38	School arranges events with parents	
F_HJÄLP	PHELP				.60	Parents help in school	
DELTA	PATND				.52	Parents attend school events	
SAMLA	PACT				.68	Parents do activities for school	
F_ENG	PENG				.48	Parents involvement in children's performance	

Note. $p < .05$ except PTRAIN ($p > .1$), PINDC ($p < .15$)

Note. The letter W at the end of the latent variable label refers to the Within-level, and the letter B to the Between-level

At the within level, a general information factor (InfW) with relations to all six manifest parental variables was identified. In addition, a residual factor was found, with relations to the three manifest variables that may represent parental

feelings about participation and trust in school (PtrustW) with relations to three of the manifest variables, which reflect more active and social parental participation. P-trust is consistent with Arnstein’s argument that trust is an indicator of participation.

At the class-level, two factors were identified: one general participation factor (PartB), and one school engagement factor (SchEngB). The correlation between the latent factors PartB and SchEngB on the between level was weakly negative (-.10).

The next step was to introduce reading achievement, TOTACH, into the model and investigate its relation to the latent constructs at both levels. For the between level, a substantial part of the variation in reading achievement ($R^2=.27$) between classes was explained by the participation factors. On the within level, the effect was negligible ($R^2=.01$).

The relationship between home and school collaboration, home background, teacher competence and reading achievement

The next step was to control for student home background and teacher competence, first one at the time and then both simultaneously, to investigate their relative importance for both the dependent and the independent variables in the model.

Table H. Relation to reading achievement, comparisons with the baseline model

Model number	Relation to TOTACH			
	Within level		Between level	
	P-trustW	InfW	PartB	SchEngB
1 Baseline model	.05	-.05*	.34*	.42*
2 Controlling for Student home background	.05	-.08*	.30*	.07
3 Controlling for Teacher competence	.05	-.05*	.18	.44*
4 Controlling for both Student home background and Teacher competence	.05	-.08	.17	.09

Note. *p < .05.

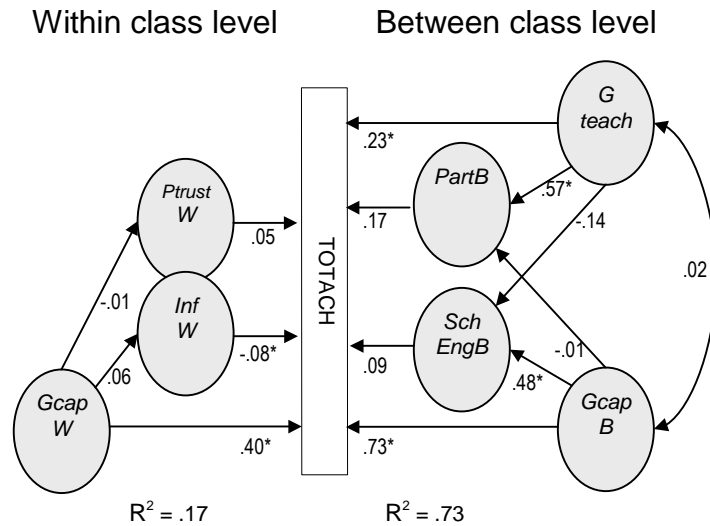
As shown in Table H, the initial participation estimates changed when the control factors were inserted in the original participation model. The estimates for the baseline model (Model 1) describe the relationship of the home and school factors to reading achievement when no other explanatory variables are included in the model. Model 2, affected in particular the estimates at the

between level, when controlling for Student home background. The estimate between the general participation factor (PartB) and achievement decreased somewhat. However, the major change occurred in the relation between the overall parental school engagement factor and reading achievement. The inclusion of the Gcap factor caused the positive and significant relation between SchEngB and achievement to vanish completely. This result indicates that family background confounded the effects of overall parental engagement at school.

When, instead, the teacher-competence factor was introduced (model 3), the fairly strong positive relation between PartB and reading achievement was radically reduced from .34 to .18. This indicates that teacher competence interplay with parental participation and this was further investigated in the final step of the analyses.

In the final step of the analyses, all the factors and relationships were investigated in a common model. The aim was to establish the role of parental participation in students' reading skills when student home background and teacher competence were considered simultaneously.

The hypothesis formulated in the introduction concerning patterns of influence among variables representing parental participation, student home background and teacher competence suggested that parental participation in children's schooling may have a direct effect on reading achievement. It was also expected that this factor was influenced both by student home background and teacher competence, which in turn was also expected to influence reading achievement. Another expectation was that these two factors, which were now treated as exogenous variables could be related to each other, as some American studies have shown. This set of hypothesised relations was thus tested in the final two-level structural model, which is presented in Figure C.



Note. * $p < .05$
 $\chi^2 = 795$, $df = 351$; $p < .000$, $RMSEA = .015$, $CFI = .944$

Figure C. A two-level structural model of parental participation, student home background and teacher competence and its relation to reading achievement

Fit indices for this final model were acceptable. The loadings match those in previously described measurement models, which is a sign of robustness. At the within level in this final model, the only independent variable was student home background, *GcapW*. This variable quite strongly influenced reading achievement directly, whilst there was no significant indirect influence via the parental trust in school factor or via the parental information factor. Only the parental information factor, *InfW*, showed a small but significant negative relation to reading achievement, which was also the case in previous estimated models. One possible explanation may be that parents whose children are less good readers are more often informed about this issue.

At the between level, the estimates of the direct effects of the participation factors and achievement were reduced to insignificance, showing that the positive effect of parental participation on reading achievement is due to student home background and qualified teachers. The student background variable *GcapB* had significant positive effects on both reading achievement and on the school engagement factor. However, the latter variable did not seem to affect reading achievement. Moreover, student background did not show any relation to the parental participation factor, which was expected from previous research (Lareau & Weininger, 2003; Reay, 1999). Teacher competence, *GteachB*, on the other hand showed a strong and positive relation with the parental participation

factor, which in turn had a significant and positive effect on reading achievement at this level. Interestingly, teacher competence showed no significant relation with the school engagement factor. Neither did teacher competence correlate with the student home background factor.

The absence of correlation between student home background and teacher competence was notable but also unexpected, a finding that contradicts the conclusion that qualified teachers choose to work with children with better opportunities for success in scholastic achievement (Hanushek, 1989).

Conclusion

The results offer evidence that parental participation is positively associated with school-class differences in student reading achievement in the Swedish compulsory school. These relationships were found to be dependent on students' home background and teacher competence. No evidence was found of qualified teachers selecting classrooms with students from more privileged home conditions as previous research in the U. S. has suggested (Hanushek, 1989). Neither was there any indication that student home background was associated with parental participation at the class level. Thus, student home background was hardly associated with parental school engagement at all, while at the same time the student background factor accounted for almost all of the between-class variance of reading achievement.

The results at the class level also show that parental participation is associated with teacher competence, which indicates that a part of teacher competence is mediated by parental participation. This may indicate that more competent teachers are better able to collaborate with parents, which benefits the children's progress. Even though parental participation does have a positive relationship with reading performance, the findings confirm that the competence of the teacher plays a substantial role in this context.

Discussion and conclusions

The overall aim of this thesis has been to contribute knowledge about conditions in the school and classroom context that are of importance for pupils' reading skills. The study's aim and questions include the assumption that it is possible to show causality, which is difficult when using cross-sectional data. The problem of the absence of initial measurements of pupils' performance can, according to Gustafsson (2008), be handled by analysing data at a higher aggregation level. In two-level modelling, control of within-group variation takes place, which means

that more refined estimates of the between-group variation is obtained. This results in improved possibilities to draw conclusions of causal nature. Variables not included in the analysis could also distort a result (Gustafsson, 2008). Consequently, it is very important to measure and analyse as far as possible plausible determinants simultaneously in multivariate analyses of the same type as in this thesis. Other factors that could have been included in the model in order to ensure the results are class and school size, the content of the teacher's teaching and pupil's ethnic background. Investigating the two last-mentioned factors could, however, be problematic. The reason for this is that the group pupils with a foreign background is heterogeneous not only with respect to socio-economic background but also country of origin, length of residence in Sweden and reason for emigrating (Elmeroth, 2006).

The main results from the thesis as well as its three-step design were summarised and discussed in the light of the reasoning about construct validity, causality and internal validity. The analyses indicated homogeneity between the indicators of the concepts, which is a minimum requirement. Generally speaking, more possible variables would have been desirable in order to strengthen construct validity.

The results indicate that safety as well as home-school relationships play an important role in explaining differences in reading achievement between classes. Between students in classes, safety also seems to be important for explaining reading skills, whilst the effect of parental participation at the individual level seems to be almost negligible. In the final analysis, the relationships were investigated in separate models where both teacher competence and student home background were included. It is shown that the positive effect of safety as well as parental participation had on achievement was dependent on student home background and teacher competence at the class level, but also to some extent at the individual level.

On the basis of the analyses in this thesis, the hypothesis that the school and classroom climate and home-school collaboration do play a role in explaining reading achievement was not confirmed. However, to disregard these factors as unimportant when it comes to understanding and explaining differences in student performance risks being too hasty. Rather, further research on this question is needed before any more definitive conclusions can be drawn.

It is, however, clear that there are differences between classes not only with respect to pupils' home background and reading achievement. There are also

differences in the form of climates that vary in safety but also in the extent to which the parents participate in schoolwork. It is also clear that there are differences as regards the teaching teacher's competence. There are many indications that this competence includes not only promoting good reading skills but also creating a safe climate and positive parental collaboration. It is important to continue to conduct research on the importance of teacher competence in terms of not only scholastic achievement but also other factors in the school. One advantage is if this can be done based on a longitudinal design in order to not only be able to determine causality but also to determine short and long-term effects.

REFERENSER

- Adams, M. J. (1995). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Adalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' behavior and practices in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 95-114.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola..* Stockholm: HLS Förlag.
- Alison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 4, 545-557.
- Arbetsmiljöverket. (2002). *Skolans arbetsmiljö – resultat av en enkätundersökning våren 2002*. Stockholm: Arbetsmiljöverket.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *JAIIP*, 35(4), 216-224.
- Angrist, J. D. & Lavy, V. (1998). *Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools*. Working Paper 6781. Cambridge: National Bureau of Economic research.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life, student approaches to learning. Result from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Bangs, S. E. (1994). Parents, Harrisburg area community college and the Melrose elementary school: Working together for children's achievement. *Equity and Excellence in Education*, 27, 32-35.
- Barmark, M. (2009). Faktoranalys. I G. Djurfeldt & M. Barmark. (Red.). *Statistisk verktygslåda 2 – multivariat analys* (ss. 69-104). Lund: Studentlitteratur.
- Bauch, J. P. (1989). The transparent school model: New technology for parent involvement. *Educational Leadership*, 47(2), 32-34.
- Bernstein, B. (1971). *Class, code and control. Vol. 1. Theoretical studies toward a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein B. (1977). Education cannot compensate for society. In B. Cosin et al. (Eds.). *School and Society* (2nd ed) (pp 64-69). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber.
- Björk, G. (1995). *Mobbing. Ett spel om makt*. Akademisk avhandling. Skriftserie 1995:5. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.
- Blatchford, P. & Mortimore, P. (1994). The issue of class size for young children in schools: What can we learn from research? *Oxford Review of Education*, 20(4), 411-428.

- Block, C. C., Gambrell, L. & Pressley, M. (2002). Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice. NJ: Jossey-Bass and IRA.
- BO & SCB. (1998). *Barns vardag. Tioåringar om skolan och fritiden*. Stockholm: Barnombudsmannen och Statistiska centralbyrån.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1993). Bully/victim problem among middle school children. *European Education*, 25(3), 18-38.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells. (Eds.). *Education: Culture, economy, and society* (pp 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C & de Saint Martin, M. (1994). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Cambridge: Polity.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Praeger Publishers.
- Broady, D. (1992). Bildningstraditioner och läroplaner. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén, bilaga 5*. (ss. 347-370). Statens offentliga utredningar SOU 1992:94.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage foundation.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership, March*, 40-44.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Cameron, C. A. & Kang, L. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *Journal of Educational Research*, 90(3), 182-191.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2005). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Cheng, Y. C. & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *Journal of Educational Research*, 92(3), 141-151.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review* 2, 673-682.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government printing office.
- Coleman, J. S. (1997). Social capital in the creation of human capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells. (Eds). *Education: Culture, economy, and society* (pp. 80-95). New York: Oxford University Press.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.
- Cornell, D. G. & Brockenbrogh, K. (2004). Identification of bullies and victims: A comparison of methods. In M. Furlong, G. Morrison, R. Skiba & D. Cornell. (Eds). *Issues in school violence research* (pp. 63-87). New York: The Haworth Press, Inc.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2003). *Teacher qualifications and first grade achievement: A multilevel analysis*. University of Maryland: Center for Education Policy and Leadership.
- Croninger, R. G. Rice, J. K., Rathbun, A. & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312-324.
- Cuckle, P. (1996). Children learning to read - exploring home and school relationships. *British Educational Research Journal*, 22(1), 17-33.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- d'Agostino, J. V., Hedges, L. V., Wong, K. K. & Borman, G. D. (2001). Title I Parent-involvement programs: Effects on parenting practices and student achievement. In G. D. Borman, S. C. Stringfield & R. E. Slavin (Eds). *Title I: Compensatory Education at the Crossroads* (pp. 117-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Associates.
- Dahlin, M. (2006). *TIL - Tidig intensiv lästräning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Danielsson, M. & Marklund, U. (2000). *Svenska skolbarns hälsovanor 1997/1998*. Folkhälsoinstitutets rapportserie 2005:5. Stockholm: Folkhälsoinstitutet.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education* 51(3), 166-173.

- Darling-Hammond, L., Berry, B. & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis Archives*, 23(1), 57-77.
- Darling-Hammond, L & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in teaching preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-32.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (2001a). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. In J. L. Epstein. (Ed.). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (pp 134-154). Boulder, CO: West view Press.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (2001b). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In J. L. Epstein. (Ed.). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (pp. 205-220). Boulder, CO: West view Press.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H. & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.
- deBaryshe, D. B., Patterson, G. R. & Capaldi, D. M. (1993). Performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29(5), 795-804.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research*, 93(1), 11-31.
- Desjardins, R. (2003). Determinants of economic and social outcomes from a life-wide learning perspective in Canada. *Education Economics*, 11(1), 11-38.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Dodd, E. L. & Lilly, D. H. (1997). Family portfolios: Portraits of children and families. *Preventing School Failure*, 4(2), 57-63.

- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburg, Germany: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever. Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 177-194.
- Epstein, J. L. (1991). Effect on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L. (Ed). (2001a). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: West view Press.
- Epstein, J. L. (2001b). Toward a theory of family-school connections: Teachers practices and parent involvement. In J. L. Epstein. (Ed). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (pp. 22-37). Boulder, CO: West view Press.
- Epstein, J. L. (2001c). Student reactions to teachers' practices of parent involvement. In J. L. Epstein. (Ed). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (pp. 253-261). Boulder, CO: West view Press.
- Epstein, J. L. (2001d). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. In J. L. Epstein. (Ed). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (pp. 155-175). Boulder, CO: West view Press.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. Doktorsavhandling. Örebro: Studies in Education, 10.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (Red). (1994). *Sorteringen i skolan: studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlsson.
- Erling, A. & Hwang, C. P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence*, 3(1), 33-43.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1, 1-22.
- Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Cass Lorente, C., Tubman, J. G. & Adamson, L. (2004). *Successful prevention and youth development programs: Across borders*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership* 51(8), 50-54.
- Fredriksson, U. & Tabe, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-96*. Akademisk avhandling. Stockholm: Institutionen för pedagogik. Stockholms universitet.

- Gambrell, L., Almasi, J. , Xie, Q. & Heland, V. (1995). Helping first graders get a running start in reading. In L. Morrow (Ed.). *Family literacy: Connections in school and communities* (pp.143-154). Newark, DE: International Reading Association.
- Gambrell, L. B. & Mazzoni, S. A. (2001). Emergent literacy: What research reveals about learning to read. *NHSA Dialog*, 4(3), 206-431.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K. & Pardo, C. (1992). *Children in danger*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodard, R. G. (2003). The impact of schools on teacher beliefs, influence, and student achievement: The role of collective efficacy. In J. Raths & A. McAninch. (Eds.). *Advances in teacher education, Vol. 6* (pp. 183-204). Westport, CT: Information Age Publishing Inc.
- Goddard, R. D. & Skrla, L. (2006). The influence of social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 4(2), 216-235.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-703.
- Gottfredson, D. C. (1985). *School size and school disorder*. Centre for Social Organisation of Schools. Report No. 360. Baltimore: The John Hopkins University.
- Granström, K. (1998). *Stora och små undervisningsgrupper. Forskning om klasstorlekens betydelse för elever och lärares arbetsituation*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi Linköpings universitet. FOG-rapport nr 37.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. & Laine R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perception of the elementary school environment. *The Elementary School Journal*, 101(1), 35-61.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237-352.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Forskningsrapport 71. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Grundskoleförordningen. (1994). *Utdrag ur grundskoleförordningen, 7 kap. betyg mm, 2 § utvecklingsamtal*. Svensk författningssamling 1994:1194.

- Guskey, T. R. & Marzano, R. J. (2001). *Implementing student-led conferences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Gustafsson, J.-E. (1998). Social background and teaching factors as determinants of reading achievement at class and individual levels. *Journal of Nordic Educational research*, 18(4), 241-250.
- Gustafsson, J.-E. (2000). *Applied structural equation modeling*. Unpublished manuscript.
- Gustafsson, J.-E. (2006a). *Ramverk för ett system för uppföljning av kunskapsutvecklingen i grundskolan*. Underlag utarbetat på uppdrag av Skolverket 2006-05-16. Appendix till Skolverkets rapport "Ett rullande stickprovsbaserat system för kunskapsvärdering av grundskolans ämnen". Från <http://www.skolverket.se>
- Gustafsson, J.-E. (2006b). *Barns utbildningssituation. Bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustafsson, J.-E. (2008). Effects of international comparative studies on educational quality on the quality of educational research. *European Educational research*, 7(1), 1-17.
- Gustafsson, J.-E. (2009). Strukturella ekvationsmodeller. I G. Djurfeldt & M. Barmark. (Red.). *Statistisk verktygslåda 2 - multivariat analys* (ss. 269-322). Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J.-E. & Balke, G. (1993). General and specific abilities as predictors of school achievement. *Multivariate Behavioral Research*, 28(4), 407-434.
- Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J.-E. & Stahl, P. A. (2005). *Using Mplus with STREAMS 3.0*. Mölndal, Sweden: MultivariateWare.
- Hall, K. & Harding, A. (2003). *A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 range of mainstream schooling*. London: EPPI-Centre, Social science research unit institute of education. University of London.
- Hallinan, M. T. & Tuma, N. B. (1978). Classroom effects on change in children's friendships. *Sociology of Education*, 51, 270-82.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). *Organizational and social context effects and the instructional leadership role of the school principal*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational research Association, Washington DC, April 20-24. 53 p.
- Handel, R. (1999). *Building family literacy in an urban community*. New York: Teachers College press.

- Hansen, K. Y., Rosén, M. & Gustafsson, J.-E. (2004). Effects of socio-economic status on reading achievement at collective and individual levels in Sweden in 1991 and 2001. In C. Papanastasiou (Ed.). *Proceedings of the IRC-2004 PIRLS*, 3. Cyprus: IEA and The Cyprus University Press.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Research*, 18(4), 45-51, 62.
- Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117.
- Hanushek, E. A. (2002). *The failure of input-based schooling politics*. Working paper No. W9040. NBER Working Paper Series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (1998). *Teachers, schools, and academic achievement*. Working Paper No. W6691. NBER Working Paper Series. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Brookes.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbot, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hedges, L. V., Laine, R. D. & Greenwald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational Researcher* 23(3), 5-14.
- Hewison, J. & Tizard, J. (1980). Parental involvement and reading attainment. *The British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-215.
- Hiebert, E. H. & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction: Research on early interventions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research, vol III* (pp. 455-482). New Jersey & London: Longman.
- Hill, P. W. & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.
- Ho, S. C. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hoover-Dempsey, K. Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.

- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Hoy, W. & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999a). What makes cooperative learning work. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson & R. Johnson (Eds.). *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 23-36). Tokyo: Japan association for Language Teaching.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999b). Cooperative learning and assessment. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson & R. Johnson (Eds.). *JALT applied materials. Cooperative learning* (pp 164-178). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Johansson, E-A. & Lindahl, E. (2008). *The effects of mixed-age classes in Sweden*. Working paper 2008:21. Uppsala: IFAU - Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Johansson, G. & Wahlberg Orving, K. (1993). *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldrars och lärares arbete*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Johnson, B. & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111-122.
- Jonsson, J. O., Östberg, V. & Brodin Låftman, S. (2001). *Att studera yngres välfärd: en inledande beskrivning av levnadsnivåperspektivet och BARN-LNU. Betänkande givet av Kommittén Välfärdsbokslut*. Statens offentliga utredningar (SOU), 2001:55. Stockholm: Socialdepartementet.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effects of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6, Article 21, 1-29
- Klem, L. (2002). Structural equation modelling. In L. G. Grim & P. R. Yarnold. (Eds). *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 227-259). Washington: American Psychological Association.

- Koskinen, P., Blum, I., Bisson, S., Phillips, S., Creamer, T. & Baker, T. K (2000). Book access, shared reading and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 23-36.
- Kristoffersson, M. (2008). *Lokala styrelser med föräldramajoritet i grundskolan*. Doktorsavhandling. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kungliga Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungliga skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Lacina-Gifford, L. J. & Gifford, R. B. (2004). Putting an end to the battle over homework. *Chula Vista*, 125(29), 279-281.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Lareau, A. & Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education*, 69, Extra Issue: Special Issue on Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice together. 24-39.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and society*, 32, 567-606.
- Leach, D. J. & Siddall, S. W. (1990). Parental involvement in the teaching of reading: A comparison of hearing reading, paired reading, pause, prompt praise, and direct instruction methods. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 349-355.
- Lesaux, N. K. & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models. An introduction to factor, path, and structural equation analysis* (4th ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Lundberg, I. (1994). The teaching of reading. In W. B. Elley. (Ed). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems* (pp. 149-192). International studies in educational achievement. Great Britain, Exeter: Pergamon.
- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8, 1-13.
- Lundberg, I. (2005). *Utsatta flickor och pojkar – en översikt av aktuell svensk forskning*. Stockholm: Forskningsrådet för arbetsliv och socialvetenskap.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65-79.

- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulation phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA.
- Lundgren, U. P. (1984). *Ramfaktorteorins historia*. Symposion Bokförlag.
- Ma, X. & Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Maidenhead – Philadelphia: Open University Press.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J. & Fritz, S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614.
- McGrath, D. J. & Kuriloff, P. J. (1999). They're going to tear the door off this place: Upper middle class parent school involvement and the educational opportunities of other people's children. *Educational Policy*, 13(5), 603-629.
- Mc Namara, P. (1999). *The principal as a change-agent for school climate and pupil achievement*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Kennedy, A. M. (Eds.). (2003). *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. London: Harper and Row.
- Maslow, A. (1999). *Toward a psychology of being*. (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fulher, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 11-42.
- Moles, O. (1999). *Reaching all families: Creating family-friendly schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Education.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Munck, I. (1997). Effektstudier vid utvärdering av skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(1).

- Munck, I. & Lundberg, I. (1994). Multivariate analysis of data from population A. In W. B. Elley. (Ed.). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems* (pp. 193-222). International Studies in Educational Achievement. Great Britain, Exeter: Pergamon.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2007). *Mplus user's guide* (5th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Myrberg, E. (2006). *Fristående skolor i Sverige. Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2006). Reading achievement and social selection in independent schools in Sweden - Result from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 185-205.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2008). A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 507-520.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Lärarhögskolan. Från http://www.skolutveckling.se/pdf/skapa_konsensus.pdf
- Nilsson, A. & Sandström, B. (2001). *Till rektor. "Min uppgift är att knyta ihop det"*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution.
- Nistler, R. & Maiers, A. (2000). Stopping the silence: Hearing parents' voice in an urban first- grade literacy program. *The Reading Teacher*, 53(8), 670-680.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life. First result from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Result from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further result from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World. First result from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Olweus, D. (1991). *Mobbing i skolan. Vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school. Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying. *Educational Leadership*, 69(6), 12-17.

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.
- Papanastasiou, C. (2008). Factors distinguishing most and least effective schools in terms of reading achievement: A residual approach. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 539-549.
- Paratore, J. R., Hindin, A., Krol-Sinclair, B. & Durán, P. (1999). Discourse between teachers and Latino parents during conferences based on home literacy portfolios. *Education and Urban Society*, 32(1), 58-82.
- Paratore, J. R., Krol-Sinclair, B., Homza, A., Lewis-Barrows, T., Melzi, G., Sturgis, R. & Haynes, H. (1995). Shifting boundaries in home and school responsibilities: The construction of home-based literacy portfolios by immigrant parents and their children. *Research in the Teaching of English*, 29, 367-389.
- Paris, S. G. & Cunningham, A. E. (1996). Children becoming students. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp 117-147). New York: Macmillan.
- Pedhazur, E. J. & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, design and analysis. An integrated approach*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-55.
- Pilegaard Jensen, T. & Turmo, A. (2003). Reading literacy and home background. In S. Lie, P Linnakylä & A. Roe (Eds.). *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000* (pp 83-100). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners. An exploratory study*. Hamburg: IEA.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy. In L. Kamil, P. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr. (Eds). *Handbook of Reading Research vol. III* (pp 853-870). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reay, D. (1999). Linguistic capital and home-school relationships: Mothers' interactions with their children's primary school teacher. *Acta Sociologica*, 42, 159-168.

- Reuterberg, S-E. (1996). *Vad betyder social bakgrund och kön för resultaten i matematik? En longitudinell studie av betydelsen av social bakgrund och kön för tre årskullars resultat i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Reuterberg, S-E. (2001). Hantering av bortfall i longitudinella studier. Ett exempel. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(3), 173-194.
- Ribom, L. (1993). *Föräldraperspektiv på skolan: en analys från två håll*. Doktorsavhandling. Uppsala Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 51.
- Rikvin, G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robinson, C., Larsen, J. & Haupt, J. (1996). The influence of selecting and taking picture books home on the at-home reading behaviours of kindergarten children. *Reading Research and Instruction*, 35(3), 249-259.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252.
- Rosén, M. (1998). *Gender differences in patterns of knowledge*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J.-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in reading Literacy Study*. Göteborg studies in educational sciences 236. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy. (Ed.). *Research on teaching, Vol. 7* (pp 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, P. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open books.
- Saint-Laurent, L. & Giasson, J. (2005). Effects of family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-378.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A. & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Rättsnätet. Från <http://www.notisum.se>
- SFS 1996: 605. *Förordning om försöksverksamhet med lokala styrelser inom grundskolan och den obligatoriska särskolan*. www.notisum.se.

- SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling bland barn och elever*. www.notisum.se.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Skolverket. (1995). *Utvecklingssamtal en mötesplats för elev - föräldrar - lärare*. Stockholm: Gotab.
- Skolverket. (2001a). PISA 2000. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001b). *Attityder till skolan 2000. Elevers, lärares skolbarnsföräldrar och allmänhetens attityder till grundskola och gymnasieskola*. Rapport nr 197. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2002). *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Jämförelsetal för huvudmän, del 1, 2002*. Skolverkets rapport nr 215. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003a). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i tio länder*. Rapport nr 227. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003b). *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet*. Rapport nr 230. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003c). *Beskrivande data 2003 om barnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport nr 236. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *Yngre elevers attityder till skolan 2003. Hur elever i årskurs 4-6 upplever skolan*. Rapport nr 256. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004b). *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Rapport nr 243. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004c). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Rapport nr 250. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005a). *Att mäta skolors relativa effektivitet - En modellanalys baserad på resurser och resultat*. Dnr: 2004:1464. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005b). *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr69. Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber UtbildningsFörlaget.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, P. A. & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Snow, C. E., Griffin, P & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading. Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjelligt?* Stavanger: Senter for leseforskning.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. In J. Brophy. (Ed.). *Advances in research on teaching. Vol. 7, Expectations in the classroom* (pp 75-109). Connecticut: JAI Press Inc.
- SOU. (1943). *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. 1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar (II)*. Statens offentliga utredningar, 1943:19 Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1948). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Statens offentliga utredningar, 1948:27. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1974). *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SLA*. Statens offentliga utredningar, 1974:53. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU. (2001). *Barns och ungdomars välfärd. Betänkande givet av Kommittén Välfärdsboksut.* Statens offentliga utredningar, 2001:55. Stockholm: Socialdepartementet.
- SPSS, Inc. (2005). *SPSS Base 14.0 users guide*. Chicago: SPSS, Inc.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. NY: The Guilford Press.
- Stern, L. (2001). Den upplevda skolmiljön. I *Attityder till skolan 2000. Elevers, lärares skolbarnsföräldrar och allmänhetens attityder till grundskola och gymnasieskola. Rapport nr 197* (ss 64-80). Stockholm: Skolverket och Fritzes.

- Sundell, K. (2002). *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurserna 2 och 5*. FOU-rapport 2002:7. Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten, Stockholm.
- Svensson, A. (1999). *Socialgruppsbegreppet - sett ur den pedagogiska forskningens synvinkel*. IDP-rapport 1999:05. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Swalander, L. & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230.
- Tal, T. (2004). Community-based environmental education – A case study of teacher-parent collaboration. *Environmental Education Research*, 10(4), 523-543.
- Taube, K. (1997). *Portfoliometoden: Undervisningsstrategi och utvärderingsinstrument*. Stockholm: Gothia.
- Taube, K., Lundberg, I. & Skarlind, A. (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*. Skolverkets rapport nr. 80. Stockholm: Skolverket.
- Taylor, B., Pearson, P. D., Clark, K. & Walpole, S. (1999). *Beating the odds in teaching all children to read: Lessons from effective schools and accomplished teachers*. Ann Arbor: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan.
- Trivette, P. & Anderson, E. (1995). The effect of four components of parental involvement on eight grade student achievement: Structural analysis of NELS:88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 299-318.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modelling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.). *Using multivariate statistics* (4thed.) (pp 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Väljörvi, J. & Malin, A. (2003). The two-level effect of socio-economic background. In S. Lie, P. Linnakylä & A. Roe (Eds.). *Northern lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000* (pp 123-132). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.

- Wagemaker, H. (Ed). (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: IEA.
- Waters, J. T. & Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works. The effects of Superintendent leadership on student achievement*. A working paper. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning. Från <http://www.mcrel.org/topics/Leadership/products/244/>
- Waters, J. T., Marzano, R. J. & McNulty, N. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. A working paper. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning. Från <http://www.mcrel.org/topics/Leadership/products/144/>
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into American context: The question of social class and family-school relations. *Poetic*, 31, 375-402.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Policy Information Center, Educational testing Service, Princeton, NJ.
- WHO. (2008). Inequalities in young people's health. HBSC international report from the 2005/2006 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Från http://www.euro.who.int/Document/E91416_Ch2_4.pdf
- White, K. (1982). The relation between socio-economic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Winne, P. H. (1987). Why process-product research cannot explain process-product findings and a proposed remedy: The cognitive mediational paradigm. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 333-356.
- Xie, H., Swift, J., Cairns, B. D. & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of interpersonal conflict during early adolescence. *Social Development*, 11(2), 205-224.
- Xin, T., Xu, Z. & Tatsuoka, K. (2004). Linkage between teacher quality, student achievement, and cognitive skills: A rule-space model. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 205-223.
- Yang, Y. (2003). *Measuring socio-economic status and its effects at individual and collective levels: A cross-country comparison*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Yang, Y. & Gustafsson, J.-E. (2004). Measuring socioeconomic status at individual and collective levels. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 259-288.
- Yoon, K. S., Duncan, T. L., Wen-Yu Le, S., Scarloss, B. & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers, 33*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences. U.S. Department of Education.
- Östberg, V. (2001). Vardagen i skolan: arbetsmiljö, vänner och mobbing. I *Barns och ungdomars välfärd. Betänkande givet av Kommittén Valfärdsboksut*. Statens offentliga utredningar, 2001:55. Stockholm: Socialdepartementet.

PIRLS 2001, undersökningsinstrument

PIRLS 2001, år 3			
Elev-nivå	Läsprov - Literary experience litteraturorienterad läsning - Acquire and use information informationsorienterad läsning	Elevenkät - Kön, familjestorlek - Språklig härkomst - Läsmaterial i hemmet - Läsaktiviteter, läsvanor - Attityd till läsning - Läxarbete - Självskattning skolprestationer - Tv- och datorvanor - Läsaktiviteter i undervisningen - Uppfattning om skolan - Skolklimat	Föräldraenkät - Läsaktiviteter innan skolstart - Förskoleplacering - Läsmaterial i hemmet - Läsaktiviteter, läsvanor - Attityd till läsning - Läsinteraktion barn - förälder - Hemmet och skolan - Arbetstidsomfattning - Yrkesgrupp - Familjens inkomst
Klass-nivå	Lärarenkät - Utbildning och lärarerfarenhet - Läsvanor - Undervisningsresurser - Undervisningsstrategier - Läxor - Datoranvändande - Klasskaraktäristika - Diagnos- och provanvändning - Skolan och hemmet - Egen kompetensutveckling		
Skol-nivå	Skolenkät - Skolkaraktäristika - Skolortskaraktäristik - Undervisnings- och läsårstid - Läsundervisning - Biblioteks- och datorresurser - Specialistresurser - skolan och hemmet - Skolklimat - Lärarsamarbete - Kompetensutveckling, resurser - Skolledarrollen		

Enkätfrågor som fångar upp kontextuella faktorer

Frågornas numrering är direkt tagen från enkäterna, dock med ett ditskrivet prefix som anger från vilken enkät frågan är tagen (E=elevenkät, F=föräldraenkät, L=Lärarenkät, S=Skolledarenkät).

Fråga	Formulering	Svarsalternativ
E12	Vad tycker du om läsning? a Jag läser bara när jag måste d Jag tycker läsning är tråkigt f Jag tycker om att läsa	Stämmer precis / Stämmer ganska bra / Stämmer inte så bra / Stämmer inte alls
E13	Hur bra är du på att läsa? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer på dig. a Läsning är väldigt lätt för mig b Jag läser inte lika bra som andra elever i min klass c Jag förstår nästan allt jag läser när jag läser själv d Att läsa högt är väldigt svårt för mig	Stämmer precis / Stämmer ganska bra / Stämmer inte så bra / Stämmer inte alls
E17	Hur ofta pratar du svenska hemma?	Alltid eller nästan alltid / Ibland / Aldrig
E23	Är du född i Sverige?	Ja / Nej
E24	Är din mamma född i Sverige? Är din pappa född i Sverige?	Ja / Nej / vet inte
E20	Har ni någon eller några av dessa saker hemma hos dig? b Två eller fler datorer i Piano eller annat större musikinstrument j Sommarstuga eller fritidshus m Uppslagsböcker	Nej / Ja
F2	Innan ditt barn började sitt första skolår, hur ofta brukade du eller någon annan i ert hushåll göra något av följande tillsammans med honom eller henne? a Läsa böcker c Sjunga i Titta på TV-program som "fem myror är fler än fyra elefanter" j Tittat på textade TV-program (eller videofilmer)	Ofta / Ibland / Aldrig eller nästan aldrig
F3a	Hur länge deltog barnet i förskoleverksamhet?	Mer än två år / två år / Mellan ett och två år / Ett år / Mindre än ett år

F5	Hur bra kunde ditt barn följande när det började sitt första skolår? a Känna igen bokstäver b Läsa enstaka ord d Skriva bokstäver e Skriva enstaka ord	Inte alls / inte särskilt bra / Ganska bra / Mycket bra
F12	Ungefär hur många böcker har ni hemma? (Räkna inte med tidskr., tidnin. eller barnböcker)	0-10 / 11-25 / 26-100 / 101-200 / Mer än 200
F13	Ungefär hur många <u>barnböcker</u> har ni hemma? (Räkna inte med barntidningar eller skolböcker)	0-10 / 11-25 / 26-50 / 51-100 / Mer än 100
F14	Viken är den högsta utbildningsnivå som fullföljts av barnets föräldrar (eller vårdnadsh.) a Barnets far b Barnets mor	Viss grundskola eller gick inte i skola alls Grundskola Tvåårig gymnasielinje el. motsvarande Treårig gymnasielinje el. motsvarande Eftergymnasial påbyggnadslinje el. motsvarande Tvåårig högskoleutbildning (80 p) Längre högskoleutbildning (80-120 p) Universitetsexamen (120 – 160 p) eller högre Ej tillämplig
F17	Om man jämför er familj med andra, hur god är er familjs ekonomiska situation?	Väldigt god / Ganska god / Medel / Inte så god / Inte alls god
F18	Inom vilken spännvidd ligger ert <u>hushålls</u> sammanlagda inkomst?	Mindre än 180 000 kr / 180 000-269 999 kr / 270 000-359 999 kr / 360 000-449 999 kr / 450 000-539 999 kr / Mer än 540 000 kr
L1a	Hur många elever går i klassen?	___ elever
b	Hur många elever i fråga 1a hör till skolår 3 respektive skolår 4	___ är elever i skolår 3, ___ är elever i skolår 4
L3c	Hur många elever i din klass har annat språk än svenska som modersmål?	___ elever skolår 3/4
L33	Hur många år har du undervisat totalt (räkna med detta skolår)?	___
L34	Hur många år totalt har du undervisat i skolår 3 och / eller skolår 4 (räkna med detta skolår)	
L35	Hur gammal är du?	Yngre än 25 / 25-29 / 30-39 / 40-49 / 50-59 / 60 år eller äldre
L36	Är du kvinna eller man?	Kvinna / Man
L38a	Har du lärarexamen?	Ja / Nej
L38b	Vilken lärarutbildning har du?	Småskolläraryt utbildning Folkskolläraryt utbildning Lågstadieläraryt utbildning Mellanstadieläraryt utbildning Högstadieläraryt utbildning Grundskolläraryt utbildning, 1-7, svenska-SO Grundskolläraryt utbildning, 1-7, matematik-NO Grundskolläraryt utbildning, 4-9 Annan, ange vad: _____

L39a	I vilken utsträckning studerade du följande när du genomgick din formella utbildning och/eller praktik? a Svenska språket b Litteratur c Läspedagogik/läsundervisning c Psykologi d Lässtöd e Teorier om läsning f Barns språkutveckling g Specialpedagogik	Inte alls / Som orientering eller introduktion till ämnet / Det var ett ämne som gavs stor vikt
L40	Hur många timmar har du ägnat åt professionell kompetensutveckling i tjänsten under de senaste två åren? Det kan handla om seminarier eller studiegrupper som handlar direkt om läsning eller läsundervisning.	Inga alls / Mindre m 6 timmar / 6-15 timmar / 16-35 timmar / Mer än 35 timmar
L41	Hur ofta läser du något av följande för kompetensutveckling inom yrket? Böcker eller tidskrifter som handlar om undervisning i stort Böcker eller tidskrifter som handlar om läsundervisning	En gång i veckan eller mer / Omkring en gång i månaden / Flera gånger om året / Aldrig eller nästan aldrig
L43	Har klassens elever i skolår 3 och/eller skolår 4 någon annan lärare än dig under en större del av veckan?	Nej, jag är elevernas enda lärare under hela eller nästan hela veckan Ja, eleverna har olika lärare i olika ämnen Ja, jag delar läraransvaret med en annan lärare Annat
S2	Hur många elever fanns det totalt på din skola den 1 april 2001?	_____ flickor, _____ pojkar
S4a	Hur många bor i staden/tätorten där din skola ligger?	Mindre än 3 000 personer/ 3 001 till 100 000 personer / 100 001 till 500 000 personer/ Fler än 500 000 personer
S6	Ange var följande resurser finns i förhållande till din skola. a Bibliotek c Gymnasieskola d Universitet eller högskola e Museum eller konsthall f Teater eller konserthus	Finns inom 30 minuters resväg med bil (enkel resa) / finns inom 2 timmars resväg med bil (enkel resa) / Ej tillgängligt
S7	Ungefär hur stor andel av eleverna som började i din skola förra året var fortfarande kvar i skolan vid skolårets slut?	98-100% / 95-97% / 90-94% / 80-89% / Mindre än 80 %
S8	Gör en uppskattning av ungefär hur stor procentandel av eleverna på din skola som... b kommer från ekonomiskt svaga hem	0-10% / 11-25% / 26-50% / Mer än 50%

S9	Ungefär hur stor andel av eleverna i <u>skolår 1 till skolår 4</u> på din skola...	0-10% / 11-25% / 26-50% / Mer än 50%
a	har inte svenska som förstaspråk?	
b	har problem med läsinlärningen	
S21b	Ungefär hur många titlar har biblioteket (räkna inte med tidningar eller tidskrifter)	250 eller färre / 251-500 / 500-2000 / 2001-5000 / 5001-10000 / Fler än 10000
S23b	Hur många datorer kan användas i undervisningen för skolår3	_____ datorer _____ datorer
S23b	Hur många av datorerna i fråga 23a är anslutna till Internet (e-post eller www)	
S24	Hur mycket påverkas undervisningen på din skola av <u>brist på</u> följande	Påverkas inte alls negativt / Påverkas lite negativt / Påverkas till viss del negativt / Påverkas mycket negativt
a	Undervisningspersonal	
b	Lärare med utbildning i att undervisa i <u>läsning</u>	

Enkätfrågor som fångar upp skol- och klassrumsklimat

Frågornas numrering är direkt tagen från enkäterna, dock med ett ditskrivet prefix som anger från vilken enkät frågan är tagen (E=elevenkät, F=föräldraenkät, L=Lärarenkät, S=Skolledarenkät).

Fråga	Formulering	Svarsalternativ
E14	Vad tycker du om din skola? Kryssa för hur väl du tycker at de här påståendena stämmer. a Jag känner mig trygg i skolan b Jag gillar att vara i skolan d Jag tycker att lärarna i min skola bryr sig om mig	Stämmer precis / Stämmer ganska bra / Stämmer inte så bra / Stämmer inte alls
E15	Har något av det här hänt i skolan under den senaste månaden (som du känner till)? I skolan... a har någon har stulit något från mig b har någon har stulit något från något annan i min klass c har jag blivit mobbad av en annan elev d har någon annan i min klass har blivit mobbad av en annan elev e har jag blivit slagen eller skadad av en annan elev f har någon annan i min klass har blivit slagen eller skadad av en annan elev	Ja / Nej
F8	Vad tycker du om ditt barns skola? b På skolan bryr man sig om mitt barns framsteg c Skolan är bra på att hjälpa mitt barn att läsa bättre	Stämmer bra / stämmer till viss del / Stämmer ganska dåligt / Stämmer inte alls
S28	Hur bedömer du följande på din skola? a Lärarnas tillfredsställelse med sitt arbete d Elevernas aktsamhet om skolan och dess utrustning	Mycket hög / Hög / Medel / Låg / Mycket låg
S29	I vilken utsträckning utgör var och en av följande faktorer ett problem på din skola? a Elever som kommer för sent b Skolk och annan ogiltig frånvaro c Bråkig klassrumsmiljö e Svordomar/grovt språk f Vandalisering g Stöld h Hotelser eller verbala angrepp i Slagsmål mellan eleverna l Rasism m Sexuella trakasserier	Inget problem / mindre problem / måttligt problem / Allvarligt problem

Enkätfrågor som fångar upp samverkan mellan skola och hem

Frågornas numrering är direkt tagen från enkäterna, dock med ett ditskrivet prefix som anger från vilken enkät frågan är tagen (E=elevenkät, F=föräldraenkät, L=Lärarenkät, S=Skolledarenkät).

Fråga	Formulering	Svarsalternativ
F7	Hur ofta har ditt barns skola gjort följande? a Bett dig kontrollera att ditt barn gjort sin läsläxa b Låtit dig ta del av ditt barns arbete i och uppgifter i ämnet svenska c Informerat dig om hur ditt barn laser?	Ofta / Ibland / Aldrig eller nästan aldrig
F8	Vad tycker du om ditt barns skola? a På skolan anstränger man sig för att jag ska vara delaktig i mitt barns utbildning	Stämmer bra / stämmer till viss del / Stämmer ganska dåligt / Stämmer inte alls
L25	Vad brukar du göra om en elev kommer efter i läsningen? g Jag lägger upp lästräningsövningar som föräldrarna genomför med eleven hemma	Ja / Nej
L26	Hur stor vikt lägger du vid följande metoder när det gäller att bevaka elevernas läsutveckling? g Signaler från föräldrarna	Stor vikt / Viss vikt / Liten eller ingen vikt
L31	Hur ofta gör du något av följande för klassens elever i skolår 2 och/eller skolår 4? a Träffar eller talar med elevens föräldrar för att diskutera elevens språkutveckling b Låter föräldrarna ta del av exempel på elevens skolarbete i svenska	Minst en gång i veckan / En eller två gånger i månaden / 4-6 gånger om året / 1-3 gånger om året / Aldrig
S13	I vilken utsträckning påverkar följande faktorer undervisningen i skolåren 3 och 4? d Föräldrars önskemål	
S26	Hur ofta genomförs följande aktiviteter av din skola för eleverna i skolår 3/4 och/eller deras familjer? a Utvecklingssamtal b Brev eller nyhetsblad med information om skolan som skickas hem c Skriftlig rapportering till föräldrarna om elevernas skolarbete/resultat e Aktiviteter i skolan dit föräldrarna bjuds in	Aldrig / En gång per år / 2-3 gånger per år / 4-6 gånger per år / 7 eller fler gånger per år

S27	<p>Ungefär hur stor procentandel av eleverna i din skola har föräldrar eller vårdnadshavare som gör följande?</p> <p>a Ställer upp regelbundet för att frivilligt hjälpa till i skolan eller klassen</p> <p>c Deltar i kultur-, idrotts- eller sociala aktiviteter på skolan</p> <p>d Deltar i insamlings- eller andra stödinsatser för skolan</p>	Ej tillämplig / 1-10% / 11-25% / 26-50% / Mer än 50%
S28	<p>Hur bedömer du följande på din skola?</p> <p>c Föräldrarnas engagemang i elevernas prestationer</p>	Mycket hög / Hög / Medel / Låg / Mycket låg

Läroarutbildning från 1950 – 2003

1900-talet kan betraktas som skolreformernas århundrade där innehållet i styrdokumenterna samt dess form och funktion ändrats i takt med reformarbetet vilket kan sägas gälla såväl barn- och ungdomsskolan som läroarutbildningen (Isling, 1980; Marklund, 1987, 1989). Således har läroarutbildning i Sverige genomgått många förändringar sedan 1950-talet då några studiens läroare genomgick sin utbildning. Nedan följer en kartläggning av de aktuella utbildningarna med ett speciellt fokus på moment kopplade till läs- och skrivinläring.

Småskolläroare, folkskolläroare och ämnesläroare

Utbildningen av småskolläroare och folkskolläroare skedde vid separata statliga seminarier fram till 1960 då utbildningarna fördes samman till en och samma organisationstyp kallad folkskoleseminarium vilka låg utanför högskolesystemet (SOU, 1956, 1957, 1965a). Parallellt med studierna av de teoretiska ämnena förekom i dessa utbildningar praktik i övningsskolor vilka var knutna till seminarierna. I båda utbildningarna som, beroende på förkunskap, omfattade motsvarande 80-160 poäng uppgick den schemabundna studietiden till knappt 40 timmar i veckan. För småskolläroarkandidaterna, vilka tidigare utbildats för undervisning för klasserna 1 och 2, riktades nu utbildningen även mot klass 3 och alla där förekommande ämnen vilket innebar att 18 ämnen studerades. I dessa klasser genomfördes även praktik. Från att ha utbildats för undervisning i hela den obligatoriska skolan kom folkskolläroarkandidaternas utbildning allt mer att riktas mot klasserna 4-8. Dock förekom ämnesmetodik i huvudsak riktad mot årskurs 3 innefattande centrala områden inom läs- och skrivundervisning. Utbildningen innefattade 17 ämnen och vad gäller modersmålet lades tonvikten främst på litteratur och språklära men även muntlig och skriftlig framställan men även uttalsvård och välläsning betonades. Till skillnad från i småskolläroarutbildningen fanns här också ämnet bibliotekskunskap. Den praktiska läroarutbildningen genomfördes i klasserna 4-8 och liksom för vad gällde småskolläroarutbildningen innefattade den metodik, auskultation och undervisningsövningar som förlades till särskilda övningsskolor vilka var belägna i direkt anslutning till seminarierna (ibid).

Ämnesläroarna genomgick vid denna tid sin teoretiska utbildning inom universitetet åtföljt av en ettårig praktisk-pedagogisk utbildning på så kallade provårsanstalter där föreläsningar i undervisningsmetodik, skolorganisation och skoladministration varvades med auskultationer och undervisningsserier. På försök förlades så småningom praktiken till folkskoleseminariernas övningsskolor och när läroarhögskoleorganisationen trädde i kraft efter ett avskaffades provårssystemet (Marklund, 1989). Reformen innebar att folkskoleseminarierna successivt avvecklades och därmed också utbildningen av småskolläroare och folkskolläroare. Dessa utbildningar ersattes med klassläroarutbildningen vilken innefattade låg- och mellanstadieläroarlinjerna (SOU, 1965a, 1965b).

Klassläroarutbildningen – låg och mellanstadieläroarlinjerna

Syftet med läroarutbildningsreformen var att få utbildningen mer teori- och forskningsanknuten men också anpassad till den nioåriga obligatoriska grundskolan som ersatte parallellskolsystemet. Läroarutbildningarnas uppgift var att göra den blivande läroaren så väl rustad som möjlig för den verksamhet hon eller han utbildades vilket kunde avse grundskolans låg- eller mellanstadium, dess högstadium eller den gymnasiala överbyggnaden (Skolöverstyrelsen, 1968, 1969). Centrala utbildningsplaner upprättades och här återfanns såväl bindande bestämmelser och anvisningar som mer allmänna rekommendationer (Skolöverstyrelsen, 1971a, 1971b). I samband med utbildningsplanen tillhandahöll Skolöverstyrelsen även ett omfattande och detaljerat planeringsmaterial för utbildningarna

vilket var avsett som hjälp och vägledning för den enskilda lärarhögskolan att utifrån rådande utbildningsplan utarbeta och fastställa lokala studiegångar (Skolöverstyrelsen, 1974a, 1974b, 1974c). Även så kallade normallitteraturlistor fanns att tillgå (Skolöverstyrelsen, 1974d). I studieplanerna angavs, förutom antalet timmar i varje ämne för lärarkandidaten, även antalet lärartimmar i ämnet baserat på grupp om 24 studeranden. Grundkursen omfattade 12 ämnen och utöver stadiernas traditionella skolämnen återfanns här röst- och talvård, pedagogik samt metodik. Lärarkandidaten hade också möjlighet att välja något eller några tillvalsämnen vilket skulle ge behörighet att i dessa ämnen undervisa på överliggande stadium. Lågstadielärares väsentligaste uppgift sades vara att leda barnet till upptäckter i språkets värld (Skolöverstyrelsen, 1968) vilket också avspeglades i denna linjes innehåll då svenska var ett av de ämnen som skulle ägnas mest tid. Mest lärarledd undervisningstid anslogs till svenskämnets metodik och de enskilda moment som fick störst utrymme var grundläggande och fortsatt läs- och skrivinläring, lektionsplanering samt läs- och skrivsvårigheter (Skolöverstyrelsen, 1974a). Även på mellanstadielärlinjen anslogs en stor del av de teoretiska studierna till svenskämnet där litteraturkunskap utgjorde här nästan hälften av medan språklig orientering utgjorde cirka en fjärdedel av innehållet. Svenskämnets metodik fick här en mer undanskymd plats och grundläggande läs- och skrivinläring berördes inte alls (Skolöverstyrelsen, 1974b). Metodikens roll sades vara att binda samman lärarutbildningens teori och praktik och målet var att lärarkandidaten skulle komma till insikt om att undervisningen inte borde grundas på förevisade mönster eftersom en anpassning måste ske till varje ny arbetssituation. Å andra sidan betonades att:

det mönsterbildande inslaget i lärarutbildningen inte helt får ersättas av ett allmänt teoretiserande. Riskerna torde då vara stora, att lärarkandidaten vid kontakten på egen hand med skolans vardag tycker sig finna så få och små överensstämmelser mellan teori och praktik, att han resignerar och uppfattar all teori som ett besvärligt och onyttigt påhäng. (Skolöverstyrelsen, 1968, s 42)

Pedagogikämnet där nu psykologi ingick var dock det ämne som hade allra störst plats i utbildningen. Praktik skedde under 30 veckor förlagd till årskurserna 1-3 respektive 4-5. För de blivande lågstadielärarna betonades vikten av att vara med vid inskolning av nybörjare och i den första läs- och skrivinläringen.

1977 inordnades lärarhögskolorna i högskolesystemet. Traditionellt sett hade lärarutbildningen vilat på en grund av beprövad erfarenhet och ett syfte med reformen var att göra utbildningen mer teori- och forskningsanknuten. Inom ramen för de av UHÄ centralt utformade, och i omfattning kraftigt nedskurna utbildningsplanerna fanns nu frihet för högskolorna att utifrån lokala förutsättningar själva forma sin utbildning (Högskoleverket, 2006). För låg- och mellanstadielärlinjerna kvarstod utbildningstiden om fem respektive sex terminer. Utbildningen indelades i poängsatta block, regleringen gällande timfördelning försvann men fördelningen mellan ämnena blev ändock i stort sett oförändrade vilket även gäller praktiken som organiserades ungefär som tidigare (UHÄ, 1981; Marklund, 1989). Utvärderingar visar också att det vidgade handlingsutrymme som de nya och mindre detaljstyrande utbildningsplanerna medgav inte utnyttjades (UHÄ, 1981; Askling, 1983).

Grundskollärarytbildningen

Behovet av att ånyo anpassa lärarutbildningen till grundskolans behov resulterade att ytterligare en ny lärarutbildningsreform trädde i kraft 1988 (SOU, 1972a, 1972b, 1978). Utbildningen skulle bygga på vetenskaplig grund, ett vetenskapligt förhållningssätt och beprövad erfarenhet, och syftade till att ge en sammanhållen yrkesutbildning för lärare i grundskolan och i grundläggande utbildning för vuxna. Centralt fastställda men till sitt omfång

starkt begränsade utbildningsplanen sökte garantera en likvärdig utbildning oavsett var i landet den bedrevs (UHÄ, 1988). Inom denna ram fanns frihet för enskilda lärosäten att ge utbildningen den inriktning och det innehåll som svarade mot lokala förutsättningar, traditioner eller uppfattningar. Utbildningen organiserades i en sammanhållen linje men med två skilda inriktningar, mot årskurserna 1-7 respektive 4-9, och med två olika fördjupningar, svenska och samhällsorienterade ämnen (Sv/So) respektive matematik och naturorienterade ämnen (Ma/No) (UHÄ, 1988). Enligt utbildningsplanen, där poänggrammar med rikttal för den lokala planeringen fanns att tillgå, skulle grundskollärarytbildningen bestå av ämnesstudier med didaktisk inriktning, pedagogik, metodik och praktik. De tre sistnämnda delarna skulle sammanföras i ett block vilket skulle motsvara 40 poäng. Som regel anslogs häften av dessa poäng till pedagogik och metodik medan praktik, som också ingick i blocket, tilldelades resterande poäng (UHÄ, 1992). I praktiken hänvisades inte studenten som i tidigare utbildning till en enskild handledare. I stället tilldelades studenten en av kommunen utsedda praktikskolor vilken skulle svara för studentens skolförlagda del av utbildningen. Utbildningen mot de lägre årskurserna, där nu en betydligt större vikt än tidigare lades vid ämnesstudier, skulle bidra till kompetens att inte bara undervisa i respektive specialisering i skolåren 1-7 utan också båda specialiseringarnas ämneskombinationer i de lägsta årskurserna. Därför förordades att delar av utbildningen för denna inriktning skulle få ett gemensamt innehåll avseende undervisningen för årskurs 1-3. Rikttalet som angavs för svenska var här 15 poäng där särskild vikt skulle läggas vid den grundläggande läs- och skrivinläringen. Därutöver angavs att fördjupningen mot Sv/So skulle innefatta en fördjupning i svenska om ytterligare 10 poäng vilket skulle ge de studerande förutsättningarna att undervisa i ämnet till och med årskurs 7. Vid en granskning av lokala utbildningsplaner kan emellertid konstateras att den grundläggande kursen endast innefattade 10 poäng varav 5 utgjordes av VFU (Högskolan i Kalmar, 1999). De ekonomiska ramarna för genomförande av utbildningen minskade kraftigt och medelstillelningen sjönk till uppemot 70 procent av vad som gällt för motsvarande äldre utbildningar. I ett genomsnitt över landet innebar detta en undervisningstäthet om 13 timmar per poäng varav ämnen som svenska, språk, So-ämnen och pedagogik hade den lägsta tilldelningen med i genomsnitt 10 timmar (UHÄ, 1991). Avsevärda skillnader fanns mellan högskolorna timfördelning men också i hur studierna organiserade. De lokala kursplanerna avspeglade också i varierande grad de moment som angavs i den centrala utbildningsplanen. Som regel kunde endast den skolförlagda delen av utbildningen definieras i de många gånger tematiskt ordnade kurserna. En samordning mellan pedagogik och metodik var vanligt förekommande och detta var ämnen som för övrigt fick en svag identitet och otydlig plats i utbildningen. Sammantaget ledde detta till att den nationella likvärdigheten av utbildningen ifrågasattes (UHÄ, 1991, 1992; Lärarförbundet, 1995).

Under 1900-talets senare hälft reformerades således lärarutbildningen i förhållandevis täta intervaller. Detta till trots har utbildningen inte legat i fas med skolutvecklingen där det differentierade skolsystemet fick ge vika för en sammanhållen nioårig grundskola och där nya läroplaner med tioårsintervall avlöste varandra. Gällande förskollärautbildning var situationen dock länge en annan. De riktlinjer som drogs upp vid de seminarier där förskollärarna utbildades påverkade nämligen starkt hur arbetet i förskolan gestaltade sig och inte det motsatta vilket var alltså fallet för övriga lärarutbildningar (Tallberg Broman, 2002).

Förskollärare- och fritidspedagog utbildning

Fram till 1963 skedde utbildningen av förskollärare vid privata seminarier men då utbildningen ansågs vara en riksangelägenhet påtalades att den successivt borde förstatligas men även samordnas med landets övriga lärarutbildningar (SOU 1948, 1951). Beslut härom dröjde emellertid och först 1963 övergick utbildningen av förskollärare i statlig regi. Skolöverstyrelsen som tog över tillsynen av utbildningen från socialstyrelsen gav i studie- och timplaner

detaljerade anvisningar över innehåll och tidsåtgång för olika moment i utbildningen vilken spände över fyra terminer (Skolöverstyrelsen, 1970). Vid sidan av förskolestadiets metodik hade pedagogik det största utrymme i den teoretiska delen av utbildningen. Ämnet innefattade studier i barn- och utvecklingspsykologi och barnobservationer. Vidare föreskrevs att utbildningen skulle ge insikter och färdigheter i lågstadiets undervisning i läsning och skrivning för att på så sätt kunna tillgodose förskolebarns spontana behov av att läsa och skriva. Lärarkandidaterna borde enligt studieplanen informeras om, och få ta del av, tal-, läs- och skrivövningsmaterial för nybörjarundervisning i svenska samt informeras om de moment i lågstadieläroinnehåll som avsåg förberedande undervisning i svenska samt betydelsen härav för att förebygga uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter. Till stor del innefattades också auskultationer och handledd praktik i utbildningen vilket med något undantag genomfördes i förskolan. I samband med högskolereformen 1977 blev utbildningen i likhet med övriga läroinnehåll en del av högskolan och utbildningens längd anpassades till kandidaternas tidigare utbildning och erfarenhet till att omfatta tre till fem terminer. I samband med högskolereformen upprättades en nationell utbildningsplan för förskolläroinnehåll där utbildningens syfte, innehåll och upplägg beskrivs (UHÄ, 1980). Utifrån lokala behov och förutsättningar fastställdes vid varje lärosäte lokala utbildnings- och kursplaner. I en granskning av den nya utbildningen visade det sig att den tidigare utbildningsorganisationen slog igenom och att den ämnesuppdelning som fanns i tidigare utbildning, dock dold under en sammanhållande kursrubrik, även återfanns i denna nya utbildning (UHÄ, 1981). I samband med 1993 års högskolereform (SOU, 1992) reformerades förskolläroinnehåll åter en gång och kom därmed att vid sidan av fritidspedagogutbildningen ingå i ett gemensamt utbildningsprogram. Det barn- och ungdomspedagogiska programmet omfattade 120 poäng och inom ramen för detta program kunde studenterna välja inriktning antingen mot arbete som förskollärare eller som fritidspedagog. Tidigare gällande utbildningsplaner ersattes av en examensordning där nationella mål för utbildningen samt dess omfattning reglerades och skulle tolkades på lokal nivå. Gemensamt för inriktningarna var exempelvis att studenten efter genomgången utbildning skulle ha goda och för läraruppgifterna relevanta ämneskunskaper, kunskaper och färdigheter som skulle behövas för att förverkliga den aktuella verksamhetens mål samt insikter i pedagogik, specialpedagogik, didaktik, psykologi och metodik. Vidare angavs att praktik skulle ingå i utbildningen men i vilken omfattning framgick ej (Utbildningsdepartementet, 1996).

I nedanstående tablå skissas en bild av läroinnehåll från 1960 och framåt. Här framgår även vilka dokument som styr utbildningen. Vissa av utbildningarnas ingående ämnen är redovisade och dess omfattning anges i poäng (för de tidiga utbildningarna där poängtal inte förekom har en omräkning skett).

Centralt reglerad utbildningsplan, detaljerad, rationell, regelstyrning		Centralt reglerad examensordning, schematisk, målstyrning	
		Centralt reglerad examensordning, schematisk, målstyrning	
Lgr62	Lgr69	Lgr80	Lpo94
Folkskollärautb. Klass (1-3) 4-8 80-160p, 32vtr Läs- och skriv främst klass 3 <ul style="list-style-type: none"> • M.mål, 5-10 p • Metodik, 17 p • Psy/ped, 12 p • Praktik, 17 p i klass 4-8 	Klasslärautbildning Mellanstadielärlinje Årskurs 4-6 120p, 22vtr Ingen betoning på grundläggande läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, 9 p + 2 p metodik • Metodik, 8 p (inkl sv. metodik) • Pedagogik, 12 p • Praktik, 30 p i åk 4-6 + 45 timmar auskultation 	Grundskollärautb. 1-7 Sv/So Skolår 1-7 140p, 13vtr Särskild vikt vid grundl. läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, ev. 25 p • Metodik, ev. 10 p • Pedagogik, ev. 10 p • Praktik, 20 p i skolår 1-7 	Lärautbildning
Småskollärautb. Klass 1-3 80-120p, 32vtr Stark betoning på grundl. läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • M.mål, 5-10 p • Metodik, 11 p • Psy/ped, 12 p • Praktik, 17 p i klass 1-3 	Lågstadielärlinje Årskurs 1-3 100p, 22vtr Stark betoning på grundläggande läs och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, 5 p + 5 p metodik • Metodik, 10 p (inkl sv. metodik) • Pedagogik, 14 p • Praktik, 30 p i åk 1-3 + 45 timmar auskultation 	Ma/No Skolår 1-7 140p, 13vtr Särskild kännedom om/vikt vid grundl. läs- och skriv <ul style="list-style-type: none"> • Svenska, ev. 15 p • Metodik, ev. 10 p • Pedagogik, ev. 10 p • Praktik, 20 p i skolår 1-7 	
Förskollärautbildning (Uträkningen nedan avser fyra terminer 1962-1977) <ul style="list-style-type: none"> • Utbildning för daghem och förskolor • 50 -120 p (avhängigt lärarkandidatens förkunskaper) 29 vtr. • Kännedom om grundläggande läs- och skriv • Svenska 5p • Metodik 11p Från 1977: 30p ped/met 100p-utb • Ped, 18 p Praktik, cirka 30p + 17 dagar auskultation på daghem och i lekskolor 		Barn- och ungdomsped. <ul style="list-style-type: none"> • Daghjem, förskola • 120p • Viss kännedom • Svenska ? • Metodik ? • Pedagogik? • Praktik, 20 p 	

Referenser

- Asklung, B. (1983). *Utbildningsplanering i en lärarutbildning. En studie av läroplansarbete i den decentraliserade högskolan*. Stockholm: Institute of Educational Research.
- Högskolan i Kalmar. (1999). *Utbildningsplan. Grundskolläraryrket år 1-7, 140 poäng. År 4-9, 180 poäng*. Stencil.
- Högskoleverket. (2006). *Högre utbildning och forskning 1945-2005 – en översikt. Rapport 2006:3 R*. Stockholm: Högskoleverket.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Läraryrket. (1995). *Professionella lärare? - Läraryrkets utvärdering av grundskolläraryrket*, Stencil. Läraryrket 1995.
- Marklund, S. (1987). *Från reform till reform. Skolsverige 1950-1975. Del 5, Läroplaner*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Marklund, S. (1989). *Från reform till reform. Skolsverige 1950-1975. Del 6, Rullande reformer*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Skolöverstyrelsen. (1968). *Klassläraryrket. Studieplaner mm. Del 1*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Klassläraryrket. Studieplaner. Del 2*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1970). *Studieplaner: förskolläraryrket: Förskoleseminarierna i Solna och Stockholm*. Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1971a). *Utbildningsplan för klassläraryrket vid lärarhögskola*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen. (1971b). *Utbildningsplan för ämnesläraryrket vid lärarhögskola*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen. (1974a). *Planeringsmaterial för klassläraryrket. Del 2. Normalstudiegångar för lågstadieläraryrket: ämnesstudier, pedagogik, metodik*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1974b). *Planeringsmaterial för klassläraryrket. Del 3. Normalstudiegångar för mellanstadieläraryrket: ämnesstudier, pedagogik, metodik*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1974c). *Planeringsmaterial för klassläraryrket. Del 4. Normalstudiegångar för låg- och mellanstadieläraryrket: praktik*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1974d). *Planeringsmaterial för klassläraryrket. Del 5. Normallitteraturlistor för låg- och mellanstadieläraryrket*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- SOU. (1948). *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Statens offentliga utredningar, 1948:27. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1951). *Daghem och förskolor. Betänkande om barnstugor och barn tillsyn av 1946 års kommitté för den halvöppna barnavården*. Statens offentliga utredningar, 1951:15. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU. (1956). *Seminarieorganisationen 1. Betänkande av seminarieutredningen*. Statens offentliga utredningar, 1956:18. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1957). *Seminarieorganisationen 2. Betänkande av seminarieutredningen*. Statens offentliga utredningar, 1957:46. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- SOU. (1965a). *Studieplaner för lärarutbildning. Betänkande av 1960 års lärarutbildningsakkunniga IV:1*. Statens offentliga utredningar, 1965:25. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1965b). *Lärarutbildningen. Betänkande av 1960 års lärarutbildningsakkunniga IV:1*. Statens offentliga utredningar, 1965:29. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1972a). *Förskolan del 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugentredning*. Statens offentliga utredningar, 1972:27. Stockholm: Socialdepartementet. LiberFörlag.
- SOU. (1972b). *Förskolan del 1. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugentredning*. Statens offentliga utredningar, 1972:26. Stockholm: Socialdepartementet. LiberFörlag.
- SOU. (1978). *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Statens offentliga utredningar, 1978:86. Stockholm. Socialdepartementet. LiberFörlag.
- SOU. (1992). *Skola för bildning*. Statens offentliga utredningar, 1992:94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk.
- UHÄ. (1980). *Utbildningsplan för förskollärlinje*. Stockholm. Universitets- och högskoleämbetet.
- UHÄ. (1981). *Från utbildningsplaner till kursplaner. Erfarenheter från centralt och lokalt läroplansarbete inom lärarutbildningar*. UHÄ-rapport 1981:2. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- UHÄ. (1988). *Utbildningsplan för grundskollärlinjen*. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- UHÄ. (1991). *En likvärdig utbildning? UHÄ:s utvärdering av grundskollärrarreformen. Delrapport 2*. UHÄ-rapport 1991:8. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- UHÄ. (1992). *En grund att bygga på. Utvärdering av utbildningen av lärare för grundskolan. UTGRUND:S slutrapport*. UHÄ-rapport 1992:21. Stockholm: Universitets- och högskoleämbetet.
- Utbildningsdepartementet. (1996). *Lärarutbildning i förändring*. Ds 1996:16. Stockholm: Fritzes.

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Häggglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskolläro-utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerers betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorerers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Biörn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.*
130. *Silwa Claesson: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.*
131. *Monica Hansen: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.*
132. *Jan Theliander: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275*
133. *Tomas Saar: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.*
134. *Glen Helmstad: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.*
135. *Margareta Holmegaard: Språkmedvetenhet och ordinlärning. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.*
136. *Alyson McGee: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.*
137. *Eva Gannerud: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.*
138. *Tellervo Kopare: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.*
139. *Maja Söderbäck: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.*
140. *Airi Rovio - Johansson: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.*
141. *Eva Johansson: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.*
142. *Kennert Orlenius: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.*
143. *Björn Mårdén: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.*
144. *Margareta Carlén: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.*

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars forståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att forstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndenå*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreläsningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

- relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare I Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. Pp 284.
276. *Maria Hjalmarsson*: Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar. Gbg 2009. Pp 177.
277. *Anne Dragemark Oscarson*: Self-Assessment of Writing in Learning English as Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level. Gbg 2009. Pp 277.
278. *Annika Lantz-Andersson*: Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action. Gbg 2009. Pp 212.
279. *Rauni Karlsson*: Demokratiska värden i förskolebarns vardag. Gbg 2009. Pp 211.
280. *Elisabeth Frank*: Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund. Gbg 2009. Pp 239.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-655-4