



IFAU

Institutet för arbetsmarknads- och
utbildningspolitisk utvärdering

Erfarenheter och effekter av satsningar på lärare i skolor med låga elevresultat

**Anahita Assadi
Caroline Hall
Martin Lundin
Kristina Sibbmark**

RAPPORT 2015:23

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med säte i Uppsala. IFAU ska främja, stödja och genomföra vetenskapliga utvärderingar. Uppdraget omfattar: effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen. IFAU ska även sprida sina resultat så att de blir tillgängliga för olika intressenter i Sverige och utomlands.

IFAU delar även ut forskningsbidrag till projekt som rör forskning inom dess verksamhetsområden. Forskningsbidragen delas ut en gång per år och sista dag för ansökan är den 1 oktober. Eftersom forskarna vid IFAU till övervägande del är nationalekonomer, ser vi gärna att forskare från andra discipliner ansöker om forskningsbidrag.

IFAU leds av en generaldirektör. Vid institutet finns ett vetenskapligt råd bestående av en ordförande, institutets chef och fem andra ledamöter. Det vetenskapliga rådet har bl.a. som uppgift att lämna förslag till beslut vid beviljandet av forskningsbidrag. Till institutet är även en referensgrupp knuten där arbetsgivar- och arbetstagersidan samt berörda departement och myndigheter finns representerade.

Rapporterna finns även i tryckt format. Du kan beställa de tryckta rapporterna via telefon eller mejl. Se nedanstående kontaktinformation.

Postadress: Box 513, 751 20 Uppsala
Besöksadress: Kyrkogårdsgatan 6, Uppsala
Telefon: 018-471 70 70
Fax: 018-471 70 71
ifau@ifau.uu.se
www.ifau.se

IFAU har som policy att en uppsats, innan den publiceras i rapportserien, ska seminariebehandlas vid IFAU och minst ett annat akademiskt forum samt granskas av en extern och en intern disputerad forskare. Uppsatsen behöver dock inte ha genomgått sedvanlig granskning inför publicering i vetenskaplig tidskrift. Syftet med rapportserien är att ge den ekonomiska politiken och den ekonomisk-politiska diskussionen ett kunskapsunderlag.

Erfarenheter och effekter av satsningar på lärare i skolor med låga elevresultat¹

av

Anahita Assadi, Caroline Hall, Martin Lundin och Kristina Sibbmark²

2015-12-03

Sammanfattning

I den här rapporten undersöker vi projektet *Handledning för lärande* som bedrevs under perioden 2012–2014 på tio grundskolor med låga kunskapsresultat bland eleverna. Projektet hade initierats av den dåvarande alliansregeringen och genomfördes i regi av Skolverket. Det innehöll olika delar, men dess huvudfokus var att stärka lärarnas kompetens genom handledning och fortbildning. Vi analyserar hur projektet har genomförts på skolorna och vilka effekter det har haft. Vi visar bland annat att lärarnas åsikter om grupphandledningen, projektets kärna, varierar mycket. Däremot är nästan alla lärare positiva till kursen i språkutvecklande arbetssätt, som också var en central komponent. Vi finner vidare positiva effekter på elevernas uppfattningar om den undervisning som lärarna bedriver och på arbetsklimatet i klassrummet. Vad gäller projektets konsekvenser för kunskapsresultat finner vi att elevernas kunskaper i engelska har stärkts. Troligen har även resultaten i svenska som andraspråk förbättrats av projektet. För andra mått på elevresultat finns det indikationer på positiva effekter, men sambanden är i flertalet analyser inte statistiskt säkerställda.

¹ Stort tack till dem som på olika sätt har bistått i arbetet med rapporten, till exempel genom att lämna kommentarer eller genom att delta i arbetet med att utforma undersökningen. Anna Sjögren, Ninni Wahlström, Olof Åslund, Björn Öckert och Anna Österlund, samt deltagarna på IFAU:s seminarier 2015-05-12 och 2015-10-07 förtjänar ett särskilt tack. Vi vill också tacka vår forskningsassistent Sandra Karlström som på ett utomordentligt vis hjälpt oss på olika sätt. Slutligen vill vi tacka de lärare, rektorer och elever på insats- och jämförelseskolor som ställt upp på intervjuer och besvarat våra enkäter.

² Samtliga författare är verksamma vid IFAU. E-postadresser: anahita.assadi@ifau.uu.se, caroline.hall@ifau.uu.se, martin.lundin@ifau.uu.se och kristina.sibbmark@ifau.uu.se

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Handledning för lärande – en introduktion.....	4
2.1	De deltagande skolorna	5
2.2	Projektets insatser.....	6
2.3	Tidigare studier.....	10
3	Projektet i praktiken.....	14
3.1	Metod och material: intervjuer med lärare och rektorer.....	14
3.2	Hur har projektet fungerat i praktiken på skolorna?.....	16
3.3	Varför varierar upplevelserna av projektet?	25
3.4	Sammanfattning.....	33
4	Effekter på undervisningen.....	34
4.1	Metod och material: en jämförelse av elevernas uppfattningar mellan insats- och jämförelseskolor över tid.....	34
4.2	Lärarnas kompetens enligt eleverna	37
4.3	Insatser för elever som inte har svenska som modersmål.....	42
4.4	Stödundervisning, läxhjälp och föräldrakontakter.....	44
4.5	Arbetsätt och stämning i klassrummet	45
4.6	Sammanfattning.....	46
5	Effekter på elevernas resultat.....	47
5.1	Metodansats: en jämförelse av elevernas resultat på insats- och jämförelseskolor över tid.....	47
5.2	Beskrivande statistik.....	49
5.3	Hur har projektet påverkat elevernas betyg och resultat på nationella prov?.....	54
5.4	Resultatets tillförlitlighet	58
5.5	Skiljer sig effekterna för olika grupper av elever?	59
5.6	Sammanfattning.....	62
6	Avslutande diskussion	62
	Referenser	67
	Bilaga 1 Enkätundersökning bland elever	70
	Bilaga 2 Utökad metoddiskussion om analysen av resultaten i elevenkäterna.....	73
	Bilaga 3 Utökad metoddiskussion och kompletterande analyser till avsnittet om skolresultat.....	81

1 Inledning

Hösten 2012 startades ett utvecklingsprojekt på tio grundskolor med låga kunskapsresultat. Projektet pågick till slutet av 2014 och hade en budget på totalt 60 miljoner kronor.³ Det drevs av Skolverket som agerade på den dåvarande regeringens uppdrag (regeringsbeslut U2011/6863/S). Det övergripande syftet var att utveckla effektiva metoder för att höja elevernas kunskapsresultat. Skolorna låg i stadsdelar som enligt regeringen hade ett ”brett utanförskap”⁴, och projektet fokuserade främst på handledning och fortbildning av lärarna för att därigenom förbättra undervisningens kvalitet. Skolverket kallade projektet för *Handledning för lärande* (Skolverket 2015).

I den här rapporten undersöker vi *Handledning för lärande*. Genom studien vill vi bidra med lärdomar som kan vara användbara i arbetet med att förbättra elevresultat. En likvärdig skola av hög kvalitet är ett centralt mål i ett modernt samhälle (Holmlund m.fl. 2014) och i Sverige läggs stora resurser på utbildningssystemet (Björklund m.fl. 2010). Flera internationella undersökningar har dokumenterat en negativ utveckling av den svenska skolan (Skolverket 2014a) och den politiska skoldebatten i Sverige är intensiv. Mot bakgrund av detta är det viktigt med kunskap om hur offentliga satsningar likt *Handledning för lärande* fungerar. För att generera sådan kunskap ställer vi tre övergripande frågor i rapporten:

- 1 Hur har projektet fungerat i praktiken på skolorna och vad skulle kunna förklara variationer med avseende på detta?
- 2 Har projektet haft några effekter på hur eleverna upplever sina lärare och sin skolsituation?
- 3 Har projektet haft några effekter på elevernas kunskapsresultat?

Eftersom projektets syfte var att stärka elevernas kunskapsresultat är det av primärt intresse att ta reda på om det finns några effekter på hur eleverna presterar i skolan (fråga 3).⁵ För att förstå vad projektet faktiskt har inneburit i realiteten och vilka delar som har fungerat bättre och sämre, är det också viktigt att

³ I praktiken användes ungefär 47 miljoner kronor, eftersom insatserna kom i gång under slutet av 2012 (cirka 40 procent av budgeten utnyttjades detta år).

⁴ Med utanförskapsområden avsågs områden som ingår i regeringens arbete med urban utveckling; se avsnitt 2.1 för mer information om hur områdena definierades av regeringen.

⁵ I samband med att Skolverket fick sitt regeringsuppdrag gavs IFAU i uppdrag att utvärdera projektets effekter på elevernas kunskapsresultat. När vi studerar fråga 3 (avsnitt 5), avrapporterar vi således också IFAU:s uppdrag.

undersöka vad som har hänt på skolorna (fråga 1) och ta reda på om insatserna gjort avtryck på elevernas upplevelser av vad som händer i klassrummen (fråga 2). Svaren på de två första frågorna kan alltså förbättra möjligheterna att förklara och förstå projektets effekter, vilket utgör viktig information att beakta när politik på området utformas.⁶

Vi bygger studien på olika typer av material och metoder. Forskningsansatsen kan beskrivas som en kombinerad ansats, där vi försöker dra nytta av både kvalitativa och kvantitativa forskningstekniker för att på bästa sätt kartlägga vad projektet har inneburit lokalt och vilka effekter det har haft.⁷ Intervjuer med lärare och rektorer ligger till grund för analysen av fråga 1. För att förstå de processer som äger rum på skolorna, och de mekanismer som kan förklara utfallet av projektet, lämpar sig djuplodande information från intervjuer mycket väl. För att besvara rapportens övriga två frågor utnyttjas statistiska metoder, där det empiriska underlaget utgörs av enkäter besvarade av skolelever (fråga 2) och av registerbaserad statistik (fråga 3). De statistiska analyserna bygger på en jämförelse över tid av skolor som deltagit i projektet med utvecklingen i liknande skolor som inte varit en del av *Handledning för lärande*. De statistiska analysverktygen lämpar sig väl för att isolera effekter av projektet. Utförligare material- och metoddiskussioner återfinns i samband med avsnitten där frågorna studeras.

Rapporten disponeras på följande sätt: I avsnitt 2 beskriver vi hur *Handledning för lärande* var uppbyggt. Vi går också översiktligt igenom tidigare studier och forskning med relevans för ämnet. Analyserna återfinns i avsnitt 3–5, ett avsnitt per fråga. Vi sammanfattar undersökningen och diskuterar resultaten i avsnitt 6.

2 Handledning för lärande – en introduktion

I det här avsnittet beskriver vi hur *Handledning för lärande* utformades av Skolverket. Vi återger dessutom översiktligt resultat från tidigare studier av projektet och från relaterad forskning.

⁶ Det finns naturligtvis en rad relevanta frågeställningar som faller utanför vårt syfte. Rapporten ska till exempel inte betraktas som en utvärdering av Skolverkets agerande i relation till regeringsuppdraget; det hade krävt ett annat upplägg av undersökningen än det vi använder här.

⁷ Vi använder således en ansats som ibland kallas för *mixed method design* i metodlitteraturen; se till exempel Bäck (2003), Cresswell (2003) och Teorell och Svensson (2007) för diskussioner om metodansatser som kombinerar analystekniker.

2.1 De deltagande skolorna

I uppdraget till Skolverket specificerade regeringen att satsningen skulle riktas till maximalt tio grundskolor (årskurserna 6–9) i stadsdelar som ingick i regeringens arbete med urban utveckling⁸, och som uppvisade låga kunskapsresultat samt en negativ kunskapsutveckling över tid (regeringsbeslut U2011/6863/2).⁹

Utifrån statistik om genomsnittligt meritvärde i årskurs 9 och andel elever som uppnått behörighet till yrkesprogrammen på gymnasiet identifierade Skolverket 25 skolor som skulle kunna vara aktuella för satsningen. Skolorna låg i nio kommuner: Stockholm, Göteborg, Malmö, Södertälje, Borås, Växjö, Landskrona, Kristianstad och Trollhättan. Utgångspunkten för valet av skolor var därefter att det för varje insatsskola, i samma kommun, skulle finnas en skola med liknande kunskapsutveckling 2010–2011 (mätt som meritvärde och gymnasiebehörighet) som kunde fungera som jämförelseskola i en framtida utvärdering (mer om detta i avsnitt 4). Så långt det var möjligt skulle även jämförelseskolorna ligga i stadsdelar som ingick i regeringens arbete med urban utveckling.

Inför valet av insatsskolor fick skolhuvudmännen (kommunerna) föreslå lämpliga skolor och skolorna hade möjlighet att tacka nej till att delta. Anledningar till att en skola ibland inte ansågs vara lämplig kunde vara att skolan redan var föremål för flera andra insatser eller att det hade beslutats att skolan skulle läggas ner. Enligt denna urvalsprocess valdes följande tio insatsskolor: Hjulstaskolan (Stockholm), Bodaskolan (Borås), Fröknegårdsskolan (Kristianstad), Sofielundsskolan (Malmö), Hovsjöskolan (Södertälje), Kronan (Trollhättan), Arabyskolan (Växjö), samt Bergsjöskolan, Gårdsstensskolan och Ryaskolan (Göteborg). Tidigt under projektiden beslutade Växjö kommun att Arabyskolan skulle läggas ner, varpå Lövgärdesskolan i Göteborg utsågs som ny insatsskola.

⁸ Vid denna tidpunkt fanns det 15 stadsdelar inom ramen för det urbana utvecklingsarbetet. De präglades av låg förvärvsfrekvens (lägre än 52 procent), högt uttag av långvarigt försörjningsstöd (högre än 4,8 procent) och låg behörighet till gymnasieskolan (lägre än 70 procent). Från 2012 och framåt inriktades det urbana arbetet på utvärdering, kunskapsinhämtning, kunskapsutbyte och kunskapsspridning (Regeringsbeslut A2012/174/IU). Under 2013–2014 avsatte regeringen dessutom 100 miljoner kronor per år för att stimulera kommunernas arbete med urban utveckling i dessa stadsdelar. Stödet betalades ut enligt en fördelningsmodell som baserades på förbättrade resultat inom utbildning, sysselsättning och försörjningsstöd, där kommunerna fick mer resurser om stadsdelarna lyckats få bättre resultat (proposition 2012/13:1).

⁹ I uppdraget angavs också att Skolverket skulle samråda med IFAU vid upplägget av projektet. För att öka möjligheterna till god utvärdering har IFAU därför delvis varit involverade i urvalet av skolor. Det var dock Skolverket som till sist avgjorde vilka skolor som skulle ingå. För mer information om urvalet av skolor, se bilaga 2.

Tabell 1 Beskrivande statistik för elever som gick ut årskurs 9 på insatsskolor och på övriga skolor 2012

	Insatsskolor	Övriga skolor i riket
Flickor	53 %	49 %
Genomsnittligt meritvärde, åk 9	167	210
Utlandsfödda	39 %	9 %
Invandrade för 0–4 år sedan ¹	14 %	3 %
Båda föräldrarna är utlandsfödda	77 %	17 %
Förälder har försörjningsstöd	33 %	8 %
Mamman har eftergymnasial utbildning	19 %	40 %
Pappan har eftergymnasial utbildning	19 %	31 %
Mammans löneinkomst ²	120 091 kr	251 635 kr
Pappans löneinkomst ²	167 509 kr	357 574 kr

Not: Samtliga variabler kommer från SCB:s register. ¹ Invandringstidpunkten har beräknats utifrån uppgift om individens första invandringsår. ² Uppgifterna om föräldrarnas utbildning, försörjningsstöd och löneinkomst avser året innan eleven avslutade grundskolan. Genomsnittet för löneinkomster avser föräldrar som var folkbokförda i Sverige det aktuella året.

Tabell 1 visar att eleverna på insatsskolorna i genomsnitt har betyg som är klart lägre än riksgenomsnittet. En större andel av barnen på insatsskolorna har invandrat till Sverige (många är dessutom nyanlända) eller har föräldrar som är utlandsfödda. Föräldrarnas utbildningsnivå och löneinkomster är också lägre än riksgenomsnittet, och det är relativt vanligt att föräldrar till barn på insatsskolor får försörjningsstöd. Skolverket (2015) beskriver insatsskolorna som turbulenta miljöer där det finns många faktorer som påverkar utvecklingen. Omsättningen av lärare och rektorer är till exempel förhållandevis hög på flera av skolorna. Insatsskolorna har också stor vana av att vara föremål för olika projekt och stödinsatser.

2.2 Projektets insatser

Inom ramen för regeringsuppdraget skulle Skolverket, i samråd med kommunerna och skolorna, utforma vilka insatser som skulle ingå i projektet. Regeringen var dock tydlig med att slå fast att handledning i undervisningssituationer för lärarna skulle utgöra fundamentet i satsningen; avsikten var att undervisningen i klassrummet därigenom skulle förbättras. Utöver detta angavs att studiehandledning på elevernas modermål, utveckling av kontakter med vårdnadshavare, och utveckling av verksamheten utanför ordinarie skoltid i form av till exempel läxhjälp och lovskolor skulle ingå. Vid sidan av de fyra delar som fanns med i regeringsuppdraget beslutade Skolverket på egen hand att projektet skulle kompletteras med fortbildningsinsatser med syftet att stödja lärarnas kompetensutveckling (Skolverket 2015).

Projektet har i praktiken bestått av många olika insatser.¹⁰ Den gemensamma nämnaren för de dominerande delarna har varit målsättningen att på olika sätt rusta lärarna, stärka deras kompetens och öka kvaliteten på själva undervisningen: handledning, kurser, seminarier och stödmaterial har på olika sätt syftat till detta. Projektet har fokuserat på förändringar som man hoppas ska kunna leva kvar efter projektslut, snarare än på tillfälliga förstärkningar i form av exempelvis mer personal. Nedan presenterar vi hur projektets olika delar lades upp.

2.2.1 Handledning

Projektets tyngdpunkt var kompetensförstärkning bland lärarna genom handledning. Skolverket beslutade om fyra typer av handledning: grupphandledning, individuell handledning (coachning) och ämnesinriktad handledning (*learning study*) för lärarna, samt handledning för rektorerna. Handledningen utfördes i samtliga fall av "särskilt kvalificerade lärare" (Skolverket 2015, s. 12) som Skolverket anlidade.

Grupphandledningen var den klart största delen av projektet, då insatsen var obligatorisk för lärarna på alla skolor.¹¹ Varje handledningstillfälle var omkring 1,5 timmar långt och genomfördes ungefär var tredje vecka under hela projekt-tiden. Skolorna ansvarade själva för gruppindelningen; storleken och sammansättningen av grupperna har därför varierat. Ungefär hälften av grupperna var indelade utifrån arbetslag, men även indelningar efter ämnestillhörighet eller andra konstellationer förekom. Gruppstorleken varierade mellan 3 och 12 personer. För majoriteten av lärarna var gruppkonstellationen samma under hela projektperioden (Bättra 2014).

Grupphandledningen har följt en modell som heter den dialogiska reflektionsmodellen. Grupphandledningsmodellen är inriktad mot professionsutveckling, där deltagarna tillsammans med sina kollegor ska "utveckla egen kompetens och en beredskap för att självständigt, professionellt och med gott självförtroende möta yrkeslivets vardagliga utmaningar" (Åberg 2014, s. 100) Modellen syftar egentligen inte till problemlösning eller kunskapsförmedling, utan det är utveckling av den personliga kompetensen och det professionella

¹⁰ Notera att upplägget med många insatser inom ramen för projektet medför en försvårande omständighet ur utvärderingshänseende: osäkerheten om vilka effekter olika precisa insatser har blir stor. Det betyder till exempel att även om projektet skulle ha positiva effekter på ett övergripande plan, så kan det finnas delinsatser som är betydelselösa eller till och med har negativa konsekvenser (t.ex. genom att de tränger undan annan värdefull tid för lärarna). Det innebär ett tydligt problem när framtida politik på området ska utformas; beslutsfattaren får helt svårt att avgöra vilka delinsatser som det är värt att satsa på.

¹¹ Läsåret 2012/13 fanns det, omvandlat till heltidstjänster, 271,5 lärare på insatsskolorna.

lärandet som står i centrum. Reflektion om deltagarnas praktikgrundade frågor ska vara grunden för samtalet.

Inför varje handledningstillfälle formulerar deltagarna en fråga om problem och utmaningar i det dagliga arbetet som de vill ta upp i gruppen. Alla deltagare presenterar sin fråga och sedan kommer gruppen överens om vilken fråga som ska behandlas vid det tillfället. Därefter följer mötet en viss struktur, vilken upprätthålls av handledaren (som fått sin utbildning vid högskolan i Jönköping). Det som har avhandlats under grupphandledningen har varit konfidentiellt; även rektorer har hållits utanför (Bättra 2014).

Den individuella handledningen, eller coachningen, var en frivillig insats som vissa lärare tog del av. Totalt deltog drygt en fjärdedel av alla lärare i projektet¹², vilket utgjorde merparten av dem som visade intresse för insatsen. Handledningen bestod i regel av åtta coachningstillfällen, vanligtvis utspridda på tre månader. I normalfallet besökte handledaren en lektion vid ett av dessa tillfällen. Målet med den individuella handledningen var att stödja läraren och förbättra kvaliteten på lärarens undervisning (Bättra 2014; Skolverket 2015).

Den tredje formen av handledning, ämnesinriktad handledning, var en mindre insats som bara genomfördes på två av insatsskolorna. Lärare inom ämneslag arbetade tillsammans med att planera, genomföra, utvärdera och förändra undervisningen under ledning av särskilda experter anställda av Skolverket. Precis som i fallet med grupphandledning och individuell handledning var syftet att utveckla lärarnas kompetens och undervisning (Skolverket 2015). Vi kommer inte analysera den ämnesinriktade handledningen i rapporten då det var en mindre insats och vårt material inte innehåller någon information om hur insatsen fungerade.

Rektorshandledningen, slutligen, erbjöds både individuellt och i grupp. Rektorererna fick därutöver möjlighet att delta i olika nätverksmöten och seminarier om skolutveckling. Insatsen låg egentligen utanför regeringsuppdraget, men Skolverket bedömde det som viktigt att involvera alla skolans nivåer för att projektet skulle bli framgångsrikt. Rektorsinsatserna syftade därför till att stärka rektorernas förmåga att leda utvecklingsarbetet (Skolverket 2015).

Anledningen till att grupphandledningen blev den obligatoriska handledningen i projektet var att Skolverket upplevde att det fanns ett stort motstånd mot individuell handledning bland vissa grupper av lärare i projektets startskede, och att en påtvingad handledning i de fallen inte skulle vara meningsfull. Den individuella handledningen blev således frivillig. Grupphandledning ansågs också ha ett större vetenskapligt stöd (Skolverket 2015).

¹² 94 lärare på nio skolor deltog i individuell handledning (Skolverket 2015).

2.2.2 Studiehandledning på modersmål

Handledning för lärande inkluderade studiehandledning på elevernas modersmål. Detta är ett stöd riktat till nyanlända barn och ungdomar som har svårigheter att följa undervisningen på svenska. Studiehandledning fanns redan på skolorna när projektet startades och insatserna från Skolverket syftade till vidareutveckling av den verksamheten.

Studiehandledning går ut på att eleven får hjälp på sitt eget modersmål av en särskild handledare, och hjälpen ges när en elev riskerar att inte nå kunskapskraven. Insatsen kan läggas upp på olika sätt, till exempel kan eleven träffa studiehandledaren inför en lektion för att komma väl förberedd eller efter lektionen för att repetera innehållet. Studiehandledaren kan även medverka under lektionstid.

I början av projektet genomförde Skolverket kartläggningssamtal på skolorna för att få en bild av hur studiehandledningen fungerade och tillsammans med skolorna synliggöra hur insatserna borde utvecklas. Skolverket tog därefter fram ett stödmaterial som skolorna hade möjlighet att använda i sitt arbete. Skolorna gavs också möjlighet att söka pengar från myndigheten för att förbättra sitt arbete med studiehandledare, vilket alla skolor gjorde. Det var också möjligt för studiehandledare att höja sin kompetens genom att läsa en specialutformad kurs vid Uppsala universitet (Skolverket 2015).

2.2.3 Kontakter med vårdnadshavare

Enligt Skolverket (2015) var kontakter med vårdnadshavare ett område som personalen på insatsskolorna upplevde som problematiskt när projektet inleddes. Skolverkets insatser inom ramen för regeringsuppdraget har syftat till att hitta vägar till att förbättra kommunikationen. Insatserna har dock varit begränsade: ett seminarium och möten med representanter från skolorna, samt framtagande av ett stödmaterial som skolorna kunde använda sig av. Det har också funnits möjlighet för skolorna att söka pengar från Skolverket för att utveckla föräldrasamverkan, något som har skett i varierande mån (Skolverket 2015).

2.2.4 Verksamhet utöver ordinarie skoldag

Det fjärde området som pekades ut i regeringsuppdraget var verksamhet vid sidan av den ordinarie skoldagen i form av utökad undervisningstid (lovskola) och hjälp med läsläsning. Alla skolorna hade vid projektstart erfarenhet av att anordna sommarskola. Genom att söka medel från *Handledning för lärande* fick skolorna möjlighet att bedriva utökad undervisningstid vid andra tillfällen (t.ex. på sportlov eller på lördagar). Nio av tio skolor valde att utnyttja denna möjlighet. Även läxhjälp fanns vid alla skolorna när projektet startades.

Skolverket valde att ta fram ett stödmaterial som skolorna kunde använda sig av om de ville. De ordnade vidare ett seminarium på temat läxhjälp och gav skolorna möjlighet att söka pengar för att utveckla sitt arbete med läxhjälp (Skolverket 2015).

2.2.5 Fortbildningsinsatser

Skolverket valde att komplettera insatserna som angavs i uppdraget med utbildningsinsatser för lärarna. Motivet till detta var dels att öka pedagogernas kompetens, dels att fortbildningen skulle ”fungera som en motor i lärarnas handledning” (Skolverket 2015, s. 43). Det erbjöds fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande undervisning, formativ bedömning, ämnesdidaktik och motiverande arbetssätt. Det var frivilligt för skolorna att delta i utbildningarna, men en av utbildningarna kom i praktiken att omfatta (nästan) alla lärarna: kursen i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som genomfördes av Nationellt Centrum för svenska som andraspråk (”NC-kursen”) vid Stockholms universitet (Skolverket 2015). Kursen var omfattande och bedrevs under åtta heldagar fördelade på två terminer. Mellan undervisningstillfällena hade lärarna uppgifter att lösa. Syftet med kursen var att ge lärarna kunskaper i teorier och metoder för att utveckla undervisningen så att den stöder elevernas språkutveckling och kunskapsinhämtning. Metoderna skulle vara tillämpliga i alla ämnen och bidra till att höja elevernas kunskapsresultat. Som många andra delar av projektet handlade NC-kursen och de övriga fortbildningsinsatserna alltså om att stärka lärarnas kompetens.

2.3 Tidigare studier

Skolverket (2015) har i en slutrapport redovisat sina erfarenheter av *Handledning för lärande*. De har dessutom anlitat en extern konsult för att följa upp handledningsinsatserna (Bättra 2014). Nedan, i avsnitt 2.3.1, sammanfattar vi vad som framkommit i dessa studier. I avsnitt 2.3.2 presenterar vi därefter forskning som är relevant i sammanhanget. Genomgången gör inte anspråk på att vara uttömmande, men den kan ge en viss inblick i vad tidigare studier har att säga om de beståndsdelar som har ingått i projektet.

2.3.1 Uppföljningar av Handledning för lärande

I rapporten ”Uppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden. Redovisning av regeringsuppdrag” redogör Skolverket för *Handledning för lärande*. De grundar sina slutsatser på skolbesök och samtal med lärare, rektorer och andra involverade aktörer före projektstart, samt under och efter projektet; på resultat från konsultföretaget Bättras (2014) analys av handledningsinsatserna; och på information från ”externa experter” som haft uppdrag att genomföra insatser

inom ramen för projekt. Den övergripande slutsatsen som Skolverket (2015, s. 6) drar är att ”insatserna har haft goda effekter på skolornas arbete och ökat deras förbättringskapacitet även om bilden förstås skiljer sig åt från skola till skola.”

Vad gäller projektets huvudsakliga fokus, handledningsinsatser, tycker Skolverket sig se att de har ”haft avsedd verkan och påverkat såväl det kollegiala lärandet som kvaliteten på undervisningen” (Skolverket 2015, s. 6). De betonar att den valda modellen för grupphandledning inte upplevdes som meningsfull av alla deltagare, men säger också att bilden blivit mer positiv över tid. Av projektets övriga delar menar Skolverket att studiehandledning på modersmål har fungerat bra och att de kan se en positiv utveckling av hur skolorna arbetar med detta som en konsekvens av projektet. En annan bedömning är att lov- och lördagsskolor har fungerat väl. Vad gäller läxhjälp och samverkan med vårdnadshavare landar Skolverket dock i slutsatsen att projektet inte haft någon större betydelse för verksamheten.

En extern konsult (Bättra 2014) fick i uppdrag att analysera projektets huvudsakliga fokus: handledningen. Bättra genomförde intervjuer på alla insatsskolor, och lärarna fick dessutom besvara en enkät.¹³ Enligt enkäten var knappt 60 procent av lärarna mycket eller ganska positiva till handledningen, medan 16 procent var ganska eller mycket negativa.¹⁴ Invändningar fanns främst om de organisatoriska förutsättningarna, handledningsmodellen och resultaten av insatsen. En del lärare menade att handledningen tog för mycket tid från annan samverkan och planering, att frågorna som behandlats i handledningen inte alltid var relevanta, samt att modellen var alltför strikt. Studien visade vidare att de flesta lärarna inte tror att handledningen har haft någon stor betydelse för den egna undervisningen eller för elevresultaten.

Vår rapport bidrar på flera sätt till kunskapen om hur *Handledning för lärande* har fungerat utöver vad som har framkommit i de två tidigare uppföljningsrapporterna. Inledningsvis kan noteras att vi ställer två frågor som Skolverket (2015) och Bättra (2014) inte alls har undersökt: Vilka effekter har projektet haft på elevernas upplevelser av skolsituationen och, framförallt, på deras kunskapsresultat? Detta kan tidigare uppföljningar inte bidra med någon information om.

Vår första fråga, som handlar om hur projektet har fungerat i realiteten på skolorna, ligger närmare det som Skolverket och Bättra har undersökt. Här kan dock påpekas att Bättra endast behandlar handledningsinsatserna. Dessutom

¹³ Svarefrekvensen uppgick till cirka 56 procent.

¹⁴ Svaren fördelade sig på följande sätt: mycket positiv 11 procent, ganska positiv 48 procent, varken eller 25 procent, ganska negativ 9 procent och mycket negativ 7 procent.

har vi ställt andra, och mer omfattande, frågor än vad Bättra har gjort. Därigenom kan vi i högre grad komma åt förklaringsmekanismer. Genom att intervjua ett annat urval av personer och genom att ställa delvis andra frågor kan vi således utveckla, fördjupa och komplettera den bild som Bättras analys ger vid handen. Skolverkets rapport kan inte på samma sätt som Bättras och vår studie ses som en djuplodande systematisk analys med en tydlig genomgång av metod och material, även om rapporten definitivt innehåller intressant och viktig information. Vi vill slutligen också betona värdet av att komplettera analyser som gjorts internt av en myndighet, eller av en aktör som fått ett uppdrag av myndigheten, med en mer fristående undersökning.

2.3.2 Relaterad forskning – en kort översikt

Det finns en hel del forskning om skolutveckling inom olika forskningsdiscipliner, exempelvis inom pedagogik och nationalekonomi. I den här rapporten gör vi ingen djupgående litteraturgenomgång för att sammanställa vad den sammantagna forskningen har att säga om alla aspekter med relevans för *Handledning för lärande*. Däremot lyfter vi fram en del centrala insikter från tidigare studier med bäring på fundamenten i projektet. Den forskning som vi presenterar här försöker framförallt säga något om vad som påverkar elevernas kunskapsresultat.

Till att börja med kan noteras att det finns en samstämmighet i litteraturen om att faktorer inne i klassrummet faktiskt har betydelse för skolelevens resultat (Blossing 2012; Björklund m.fl. 2010; Hattie 2009; Skolverket 2014b). Översikter och studier visar också att läraren, och dennes kompetens, spelar roll för hur elever presterar (Björklund m.fl. 2010; Hattie 2009; Håkansson och Sundberg 2012; Rockoff 2004). Visserligen finns det många andra faktorer som är minst lika viktiga, men pedagogernas kvalifikationer lyfts fram som en nyckelfaktor.

Exakt vilka förmågor hos lärarna som är viktiga är svårare att fastställa. I en dansk kunskapsöversikt (Nordenbo m.fl. 2008) lyfts dock tre centrala kompetensdimensioner fram: *Relationskompetens* handlar om en social kompetens där läraren visar intresse och respekt för eleverna. *Regelledningskompetens* betyder att läraren har förmåga att etablera och vidmakthålla regler för hur eleverna ska uppföra sig och arbeta, samt klarar av att få klassen att fokusera på de centrala delarna i undervisningen. *Didaktikkompetens*, slutligen, innebär att pedagogen har bra ämneskunskaper på vilken grund undervisningen kan bedrivas på ett flexibelt sätt utifrån behoven i klassen.

Med utgångspunkt i tidigare forskning finns det således skäl att tro att satsningar på att stärka pedagogernas förmåga att hantera klassrumssituationen och

bedriva en kvalitativ undervisning skulle kunna vara betydelsefulla för elevernas resultat. Hur detta ska uppnås är det betydligt svårare att dra säkra lärdomar om från tidigare studier.

För att stärka lärarnas kompetens har det inom *Handledning för lärande* genomförts insatser riktade till lärarna individuellt i form av fortbildningskurser och individuell handledning. Enligt en översikt från Skolverket (2014b) går det emellertid inte att hitta tydligt stöd i litteraturen för att individuell kompetensutveckling generellt sett har positiva effekter för eleverna. En ny och preliminär dansk studie, baserad på ett experiment, undersöker bland annat om det finns effekter på elevernas kunskapsresultat om lärarna ges individuellt stöd och handledning av en erkänt erfaren lärare (Calmar m.fl. 2015). Insatsen kan sägas ligga ganska nära den individuella handledning som funnits inom *Handledning för lärande*. I studien undersöks elevernas läsförmåga och kunskaper i matematik som utfall, och resultaten visar på att det i genomsnitt inte finns några positiva effekter av handledningen. Däremot finner studien positiva effekter i klasser där det finns barn som har en diagnos i form av exempelvis ADHD; effekten gäller både eleverna som har fått diagnosen och deras klasskamrater.

Det verkar alltså som att tidigare forskning inte på ett entydigt vis kan peka ut hur individuell handledning och kompetensutveckling faktiskt bör utformas för att den ska leda till att eleverna stärker sina kunskaper, även om det mycket väl kan vara så att vissa insatser kan vara bra ur vissa perspektiv. Det ska också noteras att det finns forskare som menar att en del av de arbetsmetoder som har lärts ut på kurser inom *Handledning för lärande* är verkningsfulla, exempelvis argumenterar vissa för att formativ bedömning är användbart (Lundahl 2011; Håkansson och Sundberg 2012).

Kollegialt lärande lyfts av flera pedagogforskare fram som värdefullt (Timperely 2012; se även Hattie 2009 och Skolverket 2014b). Kollegialt lärande är en sammanfattande benämning av olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper i den dagliga praktiken. Detta kan ske genom (grupp)handledning och det anses vara positivt med en extern handledare. Kollegialt lärande bygger på ett genomtänkt, strukturerat utvecklingsarbete där de som deltar tränar på att ge varandra återkoppling på hur olika uppgifter bäst bör utföras (Skolverket 2014b). Blossing (2012) menar att det kollegiala lärandet bör kopplas till något konkret som kan användas i klassrumssituationen. Risken är annars att samtalen mellan lärarna riskerar att bli ett ändamål i sig (se även Timperely 2012 och Skolverket 2014b).

Den specifika handledningsmodell för kollegialt lärande som använts i projektet bygger på en modell som utvecklats och förespråkas av forskaren Karin Åberg. Modellen har testats på en skola med goda resultat (Bladini, Dahlqvist och Åberg 2014). Studien är dock en av de första av professionsutvecklande handledning och mer forskning är nödvändig för att studera hur modellen tas emot i olika grupper och vilka eventuella effekter på elevresultat den faktiskt har.

Vad gäller projektets övriga insatser verkar det finnas begränsat med forskningsresultat om effekter på elevers kunskapsresultat. Det finns flera studier som pekar på att rektorn spelar roll för barnens prestationer (Böhlmark m.fl. 2012; Hattie 2009), men huruvida de rektorsinsatser som bedrivits inom *Handledning för lärande* kan förväntas ha positiva effekter kan tidigare studier inte ge någon direkt vägledning om. Det finns vidare studier som indikerar att läxhjälp möjligen kan vara bra. Backe-Hansen, Bakken och Huang (2013) undersöker en reform som gav norska skolbarn i årskurserna 1–4 rätt till läxhjälp. Upplägget av reformen var dock inte sådant att det går att uttala sig om effekter på individnivå, men de skolor som inte hade någon läxhjälp innan reformen, men där många elever deltog i läxhjälp efter reformen, visar i genomsnitt en positiv resultatutveckling på de nationella proven. När det gäller studiehandledning på modersmål och modersmålsundervisning är studierna få eller motstridiga (se Bunar 2010), men SKL (2010) lyfter fram en välorganiserad modersmålsundervisning och studiehandledning som en framgångsfaktor i skolan.

3 Projektet i praktiken

Hur har *Handledning för lärande* fungerat i praktiken på skolorna? Vad skulle kunna förklara eventuella variationer vad gäller hur väl insatserna har fungerat? Dessa frågor undersöks i avsnitt 3. Innan vi kommer in på analyserna i avsnitt 3.2–3.3 redogör vi i avsnitt 3.1 för material och metod.

3.1 Metod och material: intervjuer med lärare och rektorer

Inom ramen för vår utvärdering har vi genomfört en intervjuundersökning. Syftet med intervjuerna har varit att få en fördjupad förståelse för hur projektet har genomförts i praktiken och vilka faktorer som har påverkat genomförandet. Med detta som utgångspunkt har vi ställt frågor om skolmiljön, om lärarnas och rektorernas upplevelser av projektet, om vad som har hänt på skolorna under projekttiden och om hur arbetssättet på skolorna eventuellt har förändrats. Den detaljerade informationen om på vilket sätt projektet har

utvecklats lokalt, och varför så är fallet, som intervjuerna bidrar med är mycket svår att fånga på andra sätt än genom intervjuer. Det bör dock noteras att möjligheterna att från intervjuerna generalisera resultaten i statistisk bemärkelse är begränsade.

Vi har besökt fem av de tio insatsskolorna och har intervjuat sex lärare samt rektor på varje skola. En intervjuperson var frånvarande och totalt har vi därmed genomfört 34 individuella besöksintervjuer. Därtill har vi gjort telefonintervjuer med rektorerna på övriga fem skolor för att få en övergripande uppfattning om vad som hänt på deras skolor under projekttiden.¹⁵ Den främsta anledningen till att vi inte besökt alla/flera skolor är att vi, givet begränsade resurser, prioriterade att göra flera intervjuer vid varje besök för att få en spridning bland lärarna inom skolan. Därmed kan vi fånga upp potentiella variationer i upplevelser inom skolorna.

Kriterierna för att delta i *Handledning för lärande* medför att insatsskolorna har många gemensamma nämnare. De ligger alla i områden med relativt hög arbetslöshet och med en hög andel invånare som får försörjningsstöd. Skolorna har också uppvisat låga kunskapsresultat över tid. Det finns dock vissa variationer och vi har försökt fånga dessa i vårt urval. Vi har till exempel besökt skolor i stora såväl som mellanstora städer med geografisk spridning; fyra av sju orter har besökts. Vi har även tagit hänsyn till skillnader i bakgrundsfaktorer hos eleverna på de olika skolorna.

När det gäller intervjupersoner har urvalet gått via rektorerna. Detta medför en viss risk för att de lärare som intervjuas har uppfattningar närliggande rektorernas. För att minska denna risk har vi angett villkor för urvalet. Vi har bett om att så långt det är möjligt få träffa fyra ämneslärare och två modersmåls-lärare.¹⁶ Två av ämneslärarna och en av modersmålslärarna skulle ha jobbat på skolan i minst ett år och högst tre år. De övriga tre lärarna skulle ha jobbat på skolan i mer än tre år. På de skolor där det inte fanns några modersmålslärare anställda av skolan har vi enbart intervjuat ämneslärare.¹⁷

Antalet lärare som deltagit i de olika insatserna varierar, något som återspeglas också i intervjuerna. För de stora insatserna, till exempel grupp-handledning och NC-kursen, har vi många intervjuer att bygga analyserna på.

¹⁵ Telefonintervjuerna var kortare än besöksintervjuerna, de spelades inte in och de har inte analyserats lika djupgående som besöksintervjuerna. Vi har istället använt dem för att stämma av att intrycken från besöksintervjuerna verkar vara korrekta.

¹⁶ Då insatserna bland annat fokuserar på studiehandledning på modersmål samt ett ökat samarbete mellan modersmålslärare och ämneslärare, har vi valt att inkludera modersmålslärare i urvalet. Detta för att få en mer komplett bild av hur insatserna har fungerat från olika lärargrupperns perspektiv.

¹⁷ Modersmålsundervisningen är organiserad på annat sätt i dessa skolor; modersmålslärarna kan till exempel vara anställda av en central enhet i kommunen.

För satsningar som varit mindre och kanske bara berört ett fåtal individer har vi inte lika mycket information. Analyserna koncentrerar sig med anledning av detta framförallt till projektets centrala delar.

Projektet avslutades vid årsskiftet 2014/15 och intervjuerna genomfördes från och med december 2014 till och med maj 2015, varav merparten under det första kvartalet 2015. Intervjuerna har varit semistrukturerade. De har utgått från en intervjuguide, men det har funnits möjlighet för intervjuaren att frånga mallen och följa upp relevanta spår. Samtliga besöksintervjuer har med intervjupersonernas medgivande spelats in på diktafon, och sedan transkriberats i sin helhet.¹⁸ Det transkriberade materialet har därefter kodats i ett program för textanalys. Vi har kodat uttalanden som visar på den kontext och de förutsättningar utifrån vilka skolan verkar, och uttalanden som specifikt rör projektets genomförande och resultat. Kodningsschemat går att dela in i fem övergripande kategorier: 1) bakgrund; 2) förutsättningar på skolan; 3) aktörer på, eller i anslutning till, skolan; 4) projektet (den största kategorin) och 5) nyanlända elever.

I kategorin ”bakgrund” har faktorer som yrkeserfarenhet och vilka ämnen eller modersmål en lärare undervisar i markerats, men även resonemang om intervjupersonens syn på lärar- eller rektorsrollen. Till ”förutsättningar på skolan” räknas omständigheter som vi bedömt vara relevanta för möjligheterna att genomföra projektet på skolan. Det kan till exempel handla om resurser, arbetsbörda eller social arbetsmiljö för lärare och elever. Den tredje kategorin omfattar aktörer som finns på, eller är kopplade till, skolan. Denna kategori har vi använt för att koda citat då intervjupersonen pratar om exempelvis föräldrar, skolledningen eller Skolverket. Den största kategorin är den om projektet. Här ryms både upplevelser av, och innehåll i, insatserna. Hit har vi även räknat uttalanden om eventuellt förändrade arbetssätt eller resultat som kopplas till projektet. Till sist har vi en kategori för citat som rör nyanlända elever. Som vi påtalat tidigare i rapporten har samtliga insatsskolor ett relativt stort mottagande av nyanlända, och vi har därför kodat uttalanden som beskriver hur skolan jobbar med denna elevgrupp och hur mottagandet fungerar i praktiken.

3.2 Hur har projektet fungerat i praktiken på skolorna?

I det här avsnittet analyserar vi de fem delar som *Handledning för lärande* bestod av för att ta reda på hur insatserna genomfördes i praktiken och hur lärare och rektorer har upplevt sitt eget och skolans deltagande i projektet. I

¹⁸ Med undantag för de två sista intervjuerna som genomfördes vid ett senare tillfälle (maj 2015) och som endast har transkriberats i delar.

avsnitt 3.3 går vi sedan över till att diskutera potentiella förklaringar till de variationer som vi ser.

3.2.1Handledning

Handledningen var tänkt att utgöra kärnan i projektet. Så blev det också i praktiken; grupphandledningen är det moment som tagit mest tid och resurser i anspråk. Alla lärare och rektorer som vi har intervjuat vittnar om att detta var en omfattande insats.

Inställningen till grupphandledningen varierar kraftigt mellan intervjupersonerna. Enkelt uttryckt menar ungefär en tredjedel att de är positiva till grupphandledningen, en tredjedel att de är negativa och en tredjedel ger en neutral eller splittrad bild. Bland dem som är negativa är många starkt kritiska.

De kritiska rösterna hörs framförallt på några av skolorna, men det är värt att notera att det finns lärare som är tydligt kritiska på samtliga fem skolor vi besökt. Samtidigt som det framstår som att grupphandledningen har fungerat bättre på vissa skolor finns det alltså en variation inom skolorna som bör uppmärksammas.

Den kritik som lyfts fram tydligast i intervjuerna handlar om att handledningsmodellen inte har fungerat, att den har upplevts som stelbent, och att syftet med grupphandledningen har varit otydligt. En annan synpunkt som flera lärare har är att grupphandledningen tagit mycket tid i anspråk, samtidigt som den inte gett dem särskilt mycket användbar kunskap. Vissa tycker inte att de frågor som kommit upp varit relevanta och några lärare upplever att handledningsmodellen lade över skolans problem på den enskilde pedagogen snarare än på skolan eller kommunen som helhet.

Nedanstående citat kommer från en av de mest kritiska lärarna. Läraren betonar både att grupphandledningen tog för mycket tid i anspråk och att modellen inte fungerade:

IP: Det [grupphandledningen] var vedervärdigt faktiskt. Det var slöseri med allas tid.

I: Vad var det som inte fungerade?

IP: Nej, men det här handlade ju om att man skulle använda sig utav den här, vad hette den nu då, dialogiska handledningsmodellen. Det var en specifik modell för handledning som inte fungerade bra. [...] Problemet var att vår handledare var så bergfast i att hålla sig fast vid den här modellen utav handledning. Att man helt saknade lyhördhet för vad vi hade behov av att arbeta med helt enkelt. Och modellen gick ju ut på att alla skulle presentera ett problem, varpå vi ska sitta och rösta på varandras problem. Bara det känns jättekonstigt. Att jag ska sitta och värdera mina

kollegors problem: ditt problem är mycket mer värt att prata om, än de andra tre kollegornas. Det tycker jag är en mycket märklig situation. Därför att en upplevelse är ju viktig för den personen som har haft den. Så att det var en obekväm situation för mig.

(Lärare 1)

I vissa grupper har deltagarna protesterat och i några fall har formen för grupphandledningen ändrats. Främst på en skola upplevde lärarna handledningen som mycket negativ och där fick grupper och handledare bytas ut.

Men som vi konstaterade inledningsvis finns det också lärare som är positiva till grupphandledningen. Flera av dem vi intervjuat menar att samtalen mellan kollegorna varit givande och att grupphandledningstillfällena har bidragit till att kollegor lärt känna varandra bättre. Många upplever också att möjligheterna att få stöd och råd av personer med likvärdiga problem har förbättrats. Detta tyder på ett ökat kollegialt lärande i vissa fall. Lärare som beskriver grupphandledningens fördelar finns på alla fem skolor som vi har besökt.

IP: I stort var det positivt faktiskt. Jag ligger på plussidan. [...] Det var två timmars möten, 13-15, som var ett tillfälle att man kunde alltså bli av med sin ilska, kunna prata om läget, få hjälp av kollegor... alltså kollegial handledning, prata med varandra. Och det var mycket som var uppstyrt. Ville man alltså avvika från diskussionen då fick vi tillsägelse: "Hallå, kom tillbaka". Det var lite så. Men det var bra. Det var uppstyrt, men det var bra. Vi fick alltså byta mycket erfarenheter med varandra och hjälpa varandra faktiskt. Vi gav råd till varandra, vi bestämde att någon... idag tar vi till exempel mitt problem. Och vi gick alltså runt bordet, jag berättade om mitt problem, frågor ställdes och sen jag svarade och sen det kom förslag: Har du gjort det, har du gjort det, har du testat det?

[...]

I: Så det var lite mer generella frågor?

IP: Absolut, det var generella. Vad som helst som kunde hjälpa mig att kunna bedriva min lektion på ett bättre sätt. Vad gör jag med elever som kommer för sent eller utan material? Eller de som inte gör sina hemläxor hemma? Eller att de är svaga i matematik till exempel. Hur ska man hjälpa dem?

(Lärare 2)

Läraren som citeras här är positiv till grupphandledningen och tycker att den har förbättrat möjligheten att lära av varandra. Notera att den här läraren jobbar på samma skola som läraren som citerades ovan (Lärare 1). Detta exemplifierar att upplevelserna av samma insats tydligt varierar även inom en skola.

En intressant iakttagelse är att flera av intervjupersonerna lyfter fram betydelsen av deltagarnas aktiva medverkan, att klimatet påverkas mycket av enskilda personers attityder och engagemang, och att samtalsmiljön utvecklas över tid. En lärare uttrycker sig så här:

Jag tror att det var den insatsen som kanske var mest otydlig i sin form, och grupphandledning är ju oftast det. Och då tänker jag att det kanske inte riktigt finns den vanan att ha grupphandledning. [...] för några var det liksom svårt att ... ”Vad är det här och vad ska det leda till? Nu har jag egentligen planeringstid och nu har jag suttit här”. [...] Över tid så blev det mycket bättre och att det blev mer kvalificerade samtal liksom.

(Lärare 3)

Citatet är talande då det lyfter fram flera saker som återkommer i våra intervjuer: För det första att det (initialt i alla fall) var oklart vad grupphandledningen skulle gå ut på. För det andra att det fanns en ovana bland deltagarna. För det tredje att insatsen innebar att något annat (viktigt) måste sättas åt sidan. För det fjärde att handledningen påverkades av deltagarnas attityder. För det femte, slutligen, att det fanns en positiv utveckling över tid.

En viktig fråga är huruvida grupphandledningen har påverkat lärarnas sätt att undervisa elever och kommunicera med varandra. En del lärare säger att handledningen har utvecklat arbetet på skolan; samhörigheten har stärkts och lärarna har blivit bättre på att utbyta information som är användbar i undervisningen. Vid grupphandledningen har lärarna kunnat ge varandra råd om hur olika problematiska situationer kan hanteras, exempelvis om elever är okoncentrerade eller när det uppstår konflikter i klassrummet. Det påtalas i flera intervjuer att lärarna har blivit tryggare med att dela med sig av erfarenheter och ställa frågor till varandra.

Samtidigt finns det ungefär lika många lärare som inte tycker att deras arbete har påverkats av handledningsinsatserna. En del säger till exempel att de jobbar på som tidigare, andra hävdar att samarbetet mellan lärarna redan var bra innan projektstart och att de inte kan se någon nämnvärd förändring som en konsekvens av insatsen. Flera av de lärare vi har intervjuat har haft svårt att lyfta fram konkreta lärdomar, som de har kunnat omsätta i praktiken, från handledningen.

Det kan noteras att konsultrapporten från Bättra (2014) visade på ett något mer positivt resultat för grupphandledningen än vad våra intervjuer av lärare tyder på, även om den rapporten också ger en delvis kluven bild. Det är svårt att veta vad skillnaden beror på. Metod- och materialval skulle här kunna spela

en viss roll. Vi har till exempel ställt delvis andra frågor och gjort ett annat urval av lärare (se avsnitt 2.3.1 och 3.1).

Rektorerna har en övervägande positiv bild av hur grupphandledningen har fungerat, enligt våra intervjuer. De tycker sig se att handledningen brutit upp gränser, att lärarna arbetar närmare varandra och har lättare att prata om svårigheter efter handledningen. De tycker att ”det kollegiala lärandet har ökat” och att ”det pedagogiska samtalet tar en större plats”. Alla rektorer som vi har intervjuat är emellertid medvetna om att det har funnits problem; de har sett att intresset har skiftat och att alla arbetslag, grupper och handledare inte har fungerat.

Den individuella handledningen har också behandlats i våra intervjuer. Det är bara en handfull av de lärare som vi har intervjuat som själva har deltagit i insatsen, vilket innebär en viss begränsning såtillvida att vi potentiellt täcker in färre upplevelser. De som vi har pratat med är dock positiva till det stöd de har fått.¹⁹ Här är det värt att poängtera att insatsen var frivillig. Det är således inte säkert att bilden varit lika positiv med ett annat urval av deltagare. Lärarna som fått individuell handledning tycker att de har stärkts i sin lärarroll och att de har fått konkreta verktyg att använda i klassrummet. När det gäller den individuella handledningen bekräftar våra intervjuer resultaten i Skolverkets konsultrapport från Bättra (2014).

Projektet har även innehållit insatser riktade till rektorerna. Det har bland annat hållits nätverksmöten och seminarier med fokus på skolutveckling och pedagogiskt ledarskap, och rektorshandledning har erbjudits både individuellt och i grupp. Rektorerna är positiva till handledningen och upplever att den har gett dem större trygghet att agera i olika situationer. De menar att det har varit värdefullt att träffa andra rektorer som arbetar på liknande skolor. Intervjuerna antyder således att det kollegiala lärandet kan ha ökat på rektorsnivå. Rektorshandledningen har haft en tydlig koppling till utvecklingen på skolan i stort, men frågorna som kommit upp har i mindre utsträckning varit kopplade just till *Handledning för lärande*. Resultaten från våra intervjuer ligger i linje med slutsatserna i undersökningen av Bättra (2014).

¹⁹ Rektorerna menar också att den individuella handledningen fungerade bra. Många av lärarna på de skolor som vi har besökt och som *inte* har fått individuell handledning säger dessutom att deras intryck är att kollegor som deltog var nöjda. När vi frågat om orsaker till att de själva inte deltog, menar de att de bedömde det som väldigt svårt att hinna med givet den pressade arbetsituationen. Det är också flera som säger att den inledande informationen om vad den individuella handledningen skulle innebära var dålig. Tillsammans medförde detta att många valde att inte visa intresse för insatsen.

3.2.2 Studiehandledning på modersmål

Studiehandledning på modersmål riktar sig till nyanlända barn och ungdomar som har svårt att följa undervisningen på svenska (se avsnitt 2.2.2). Utifrån de intervjuer vi gjort tycks omfattningen och tillgången på studiehandledning variera mellan skolorna. På en skola beskriver lärare och rektor tillgången som god; skolan lägger förhållandevis stora resurser på detta. På den här skolan har studiehandledningen utvecklats en hel del under projektets gång. På andra skolor hävdar lärarna dock att de inte har tillgång till så många studiehandledare som de skulle behöva, att medlen för studiehandledning tagit slut eller att studiehandledningen inte fungerar så bra. I de fall studiehandledning beskrivs ha fungerat som det var tänkt tycker lärarna däremot att det är en värdefull insats.

Organiseringen av studiehandledning skiljer sig åt. Några skolor har haft studiehandledare anställda på skolan, medan studiehandledarna på andra skolor varit anställda på ett språkcentrum i kommunen och då arbetat på flera skolor. Enligt intervjuerna fungerar samarbetet ofta bättre med de studiehandledare som är stationerade på skolan, men generellt verkar det finnas problem med bristande organisation. Exempelvis avsätts sällan tillräckligt med tid för gemensam planering. Lärarna upplever också att studiehandledarna ibland har skiftande kompetens. Det fåtal studiehandledare vi har intervjuat menar snarare att studiehandledningen är beroende av ämnesläraren. De hävdar att studiehandledningen fungerar bäst när de har fått lärarens planering i förväg eller när de tillsammans med ämnesläraren har haft möjlighet till gemensamma diskussioner och förberedelser.

Utifrån de intervjuer vi har gjort med lärare framstår det som att *Handledning för lärande* inte har påverkat studiehandledningens roll i klassrummen i så hög grad. Lärarna är i regel osäkra på vilken roll projektet har för den studiehandledning som finns på skolan, det tycks inte vara ett ämne som kommit upp i någon större utsträckning vid grupphandledningstillfällena, och intervjuerna ger intrycket att studiehandledningen på flera skolor inte har utvecklats så mycket under projektperioden.

I Skolverkets slutrapport om *Handledning för lärande* framträder en bild av studiehandledningen som är mer positiv än den som våra intervjuer ger vid handen: ”studiehandledning på modersmål är ett av de områden där utvecklingen gått mest framåt” (Skolverket 2015, s. 6). Det kan finnas flera anledningar till att resultaten delvis avviker från varandra. Skolverket (2015, s. 74) grundar sina bedömningar på tre iakttagelser: För det första att de aktörer som inom ramen för projektet hade ansvar för att kartlägga hur studiehandledningen fungerade i skolorna menar att kartläggningen synliggjorde behoven tydligt och

att rektorerna var angelägna om att förbättra arbetet. För det andra att de som har ansvarat för att utbilda studiehandlare menar att deltagarna har utvecklats som en konsekvens av utbildningen. För det tredje att ”flera av de deltagande studiehandledarna” säger att de är ”mycket nöjda” med kursen och att de är ”delaktiga i utvecklingsarbetet av studiehandledningen på den egna skolan”. Det är möjligt att dessa tre bedömningar är helt korrekta, utan att projektet egentligen har haft så stor betydelse för situationen i klassrummet. Det senare är vad vår analys av intervjuer med lärare, rektorer och (några) studiehandledare framförallt fokuserar på. Det är dock viktigt att betona att vårt material om studiehandledningen (likväl som Skolverkets) är begränsat och att det finns osäkerhet vid tolkningen.

Relaterad till frågan om studiehandledare är frågan om samarbetet mellan ämneslärare och modersmålslärare. *Handledning för lärande* fokuserar tydligt på språkutvecklande arbete, flera studiehandledare jobbar som modersmålslärare och Skolverkets (2013) projektplan angav att projektet skulle leda till ett ökat samarbete mellan ämneslärare och modersmålslärare. I praktiken tycks emellertid inte projektet inverkat på relationen ämneslärare–modersmålslärare. Få lärare uppger att de har någon större kontakt med modersmålslärarna eller att det förekommer samarbete dem emellan. Lärarna som vi har intervjuat menar nästan utan undantag att projektet inte har påverkat hur ämneslärare och modersmålslärare arbetar ihop. Citatet nedan utgör ett exempel på en lärare som inte har uppfattat att studiehandledare och kontakter med modersmålslärare har varit en tydlig del av projektet:

I: Om man tänker på samarbetet med modersmålslärare: Är det någonting som har påverkats av de här insatserna? Är det någonting ni har jobbat med?

IP: Nej.

I: Inte alls?

IP: Inte vad jag vet. Jag träffar väldigt, väldigt sällan någon modersmålslärare. Jag har inget samarbete, dessvärre.

I: Ni har språkstödjare [studiehandledare]: Hur ser det ut? Har de varit involverade på något sätt i...

IP: Jag vet inte, de har inte varit med på våra samlingar om man säger så. Och jag har ju inte haft... jag har väldigt, väldigt sällan någon språkstödjare i mina klassrum, utan de är mer på SO, NO, matte, inte i språkundervisningen så. Så jag har liksom inte haft så mycket samarbete

där. Så jag vet inte hur involverade de har blivit i de andra ämnena, men de har inte varit med.

(Lärare 4)

3.2.3 Kontakter med vårdnadshavare

En ytterligare del av projektet gick ut på att utveckla kontakten med elevernas vårdnadshavare. Våra intervjuer visar att flera lärare tycker att relationen till vårdnadshavarna är viktig för arbetet. Många beskriver att kontakten i vanliga fall fungerar bra, även om det finns flera exempel på lärare som ser större problem och utvecklingsmöjligheter.

Utifrån de intervjuer vi har gjort tycks kontakter med vårdnadshavare ha utgjort en mycket liten del av *Handledning för lärande*. Ett fåtal lärare beskriver att de deltagit i seminarier eller föredrag, och några menar att situationer involverande föräldrar har diskuterats vid grupphandledningen. Men sammantaget finns det inte mycket som tyder på att projektet i realiteten gjort något större avtryck på lärarnas arbetssätt relativt vårdnadshavare. Nedan beskriver två lärare, från två olika skolor, den begränsade del kontakter med vårdnadshavare verkar ha haft i projektet:

Och sen så, föräldrasamverkan skulle ju ingå men det... och det har väl fallit lite i skymundan skulle jag säga. Jag vet att vi har haft föräldraråd och specialpedagogen höll lite i sån här, men jag vet inte riktigt om det var kopplat till skolverksprojektet. Alltså där har vi inte haft... och det är väl [lång paus] kanske ett område också som skulle behöva utvecklas.

(Lärare 5)

I: Upplever du att projektet har påverkat kontakten med föräldrar eller vårdnadshavare?

IP: Nej, inget. [...] Vi tyckte att det var svårt att nå ut till föräldrarna och få kontakt och få dem att vilja komma till skolan. De kommer på utvecklingsamtalet när det gäller bara den eleven, men föräldramöten och såna saker är svårt för oss att få hit dem. Och det tycker jag är ett misslyckande och jag ser ingen skillnad egentligen.

(Lärare 6)

3.2.4 Verksamhet utöver ordinarie skoldag

Alla skolor som vi har besökt har haft extra undervisning på lov eller lördagar. Rektorer och lärare beskriver verksamheterna som välfungerande. Samma sak gäller hjälp med läxläsning. Läxhjälpen bedrivs dock ofta av aktörer utanför

skolan. Intervjuerna indikerar inte att *Handledning för lärande* påverkat och utvecklat verksamheten på något framträdande sätt. Lovskolorna och läxhjälpen har fortsatt på ungefär samma sätt som tidigare, med undantag för någon skola där verksamhet startades upp. Vissa skolor har ansökt om och fått pengar för sitt arbete med verksamhet utöver ordinarie skoldag, men rektorsintervjuerna antyder att Skolverkets insatser inom projektet i regel har haft begränsad betydelse för verksamheten.

Här är det dock viktigt att poängtera att materialet är begränsat; vi har bara besökt fem av tio skolor. Rektorsintervjuerna ger viss information, men det är inte ett ämne som vi grävt djupare i med många följdfrågor. Vi har inte heller intervjuat andra personer, vid sidan av rektorerna, som organiserat eller direkt jobbat med läxhjälp och lovskolor. Det är inte omöjligt att de i högre grad skulle kunna visa att *Handledning för lärande* faktiskt haft betydelse för arbetet.

3.2.5 Fortbildningsinsatser – NC-kursen

Skolverket valde att komplettera de insatser som angavs i regeringsuppdraget med fortbildning för lärarna. I våra intervjuer är det i huvudsak kursen i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (NC-kursen), samt i någon mån kursen i formativ bedömning, som lärarna har deltagit i och har upplevelser av.

Som vi beskrev i avsnitt 2.2.5 har nästan alla lärare som arbetar på insats-skolorna gått NC-kursen. Syftet med kursen var att ge lärarna kunskaper om teorier och metoder för att utveckla undervisningen så att den stöder elevernas språkutveckling och kunskapsinhämtning. Metoderna skulle vara tillämpliga i alla ämnen och bidra till att höja elevernas kunskapsresultat.

I Skolverkets (2015) slutrapport om *Handledning för lärande* lyfts NC-kursen fram som lyckad. Kursen beskrivs också i mycket positiva ordalag av nästan alla lärare vi har intervjuat. Ett fåtal lärare menar att innehållet inte var så meningsfullt, på för låg nivå (i något fall på för hög) eller att det var en upprepning av vad de läst på lärarhögskolan eller i tidigare fortbildning. Men överlag är NC-kursen den insats inom *Handledning för lärande* som lärarna är mest positiva till. De uppskattar kursinnehållet och kurslitteraturen, och menar att kursen gett dem konkreta tips och pedagogiska verktyg att använda i klassrummet. Två uppfattningar som visar på detta återges nedan:

Bästa kursen jag varit på. Jag tycker den är helt suveränt bra. En litteraturkurs, litteraturen använder jag dagligen nästan. Den har varit ett lyft, ett otroligt lyft. [...] Men man måste nog vara lite redo att jobba för det också. Men om man gör det så blir den till jättestor hjälp sen i din undervisning tycker jag.

(Lärare 6)

När det gäller NC då, som har varit lite min favorit. [...] det tycker jag har gjort mig tryggare i min yrkesroll. Dels för att det har varit väldigt tydligt. Det har varit tips, det har varit lektionstips, det har varit hur man kan arbeta. Men också, tycker jag, bekräftelse: det här gör jag, det här vet jag, det här sättet det... Så man kan få bekräftelse också att det man gör är bra, eller det man gör är rätt.

(Lärare 4)

I intervjuerna nämns flera nya, konkreta och enligt lärarna bra verktyg som NC-kursen bidragit med och som lärarna nu faktiskt använder. Det kan handla om lucktexter, att jobba tematiskt eller att använda olika lässtrategier även i andra ämnen än språk. Lärarna menar också att de har börjat tänka teoretiskt om språkets roll i deras ämne, samt att de har börjat tänka mer på hur de kan jobba ämnesövergripande med språkutveckling. Vidare beskriver flera lärare att kursen påverkat samarbetet med kollegor. Kursen har hjälpt dem hämta saker ur varandras undervisning, samt visat på förslag på ämnesövergripande samarbeten och samarbeten mellan stadier.

Flera lärare hävdar dock att kursen har tagit mycket tid i anspråk, då den har inneburit litteraturstudier och inlämningsuppgifter:

Man skulle ha läst ett visst antal sidor till nästa gång och det blir ju liksom en ovanpåläggning på allt annat arbete. Så att det var... hade man haft mer tid för det då hade man väl kunnat ta till sig det ännu mer känner jag.

(Lärare 7)

Även de rektorer vi har träffat upplever att NC-kursen har fått ett positivt mottagande av deras personal. De menar till exempel att kursen har "landat rätt", "är bra för skolan" och att de vill "fortsätta i någon form". I en av de kompletterande telefonintervjuerna som vi har gjort med rektorer på skolor som vi inte har besökt framträder emellertid en bild som avviker från det allmänna intrycket. Den här rektorn menar att NC-kursen *inte* togs emot väl av en majoritet av lärarna på skolan: nivån var inte anpassad (ibland för hög, ibland för låg) och den kom fel i tid.

3.3 Varför varierar upplevelserna av projektet?

Analysen hittills har visat att insatserna inom *Handledning för lärande* har tagits emot på olika sätt av lärarna. Störst är spridningen vad gäller grupphandledningen, som får såväl starkt positiva som starkt negativa omdömen. I

det här avsnittet analyseras och diskuteras potentiella förklaringar till de variationer som framträder i intervjuerna.²⁰

Eftersom upplevelserna främst går isär när det gäller grupphandledningen kommer fokus framförallt att ligga på denna insats, även om vi behandlar projektet som helhet. Grupphandledningen var en omfattande satsning som byggde på interaktion och samarbete mellan lärare. Det är därför inte förvånande att grupphandledningen både väcker starkare känslor hos lärarna, och att genomförandet i viss mån kräver andra förutsättningar än mer koncentrerade eller begränsade insatser som till exempel en fortbildnings-satsning.

Genomgången i avsnittet kan bidra med viktiga insikter om relevanta förklaringar, men samtidigt är det angeläget att betona att analysen främst ger indikationer om hur olika fenomen hänger samman. Ansatsen bör således betraktas som hypotesgenererande, snarare än som ett hårt test av olika faktorerers betydelse.

Den tydligaste och mest direkta förklaringen till de skilda upplevelser som vi kan se i materialet handlar om huruvida läraren tycker att projektet är till nytta i det dagliga arbetet. Denna förklaringsmekanism på individnivå kan framstå som självklar, men det är ändå värt att poängtera betydelsen av att insatserna upplevs vara användbara i klassrummet.

Vad som är att betrakta som användbart tycks variera beroende på lärarnas tidigare erfarenheter, samt på deras uppfattningar om vad som utgör det dominerande problemet i vardagen och vad som är viktigt i läraryrket. Det ser vi till exempel i intervjusvaren som handlar om NC-kursen. De lärare som är positiva menar att kursen lyckats matcha ett behov som finns, medan de (få) som är kritiska noterar att kursinnehållet var på för låg eller på för hög nivå. Insatsen var i princip densamma för deltagarna, vilket indikerar att lärarens förkunskaper och behov är en viktig förklaring till variationerna i svaren. På motsvarande sätt säger vissa av lärarna att grupphandledningen träffade fel. De menar att samtalen inte på något tydligt sätt bidrog till att förändra en arbets-situation präglad av hög arbetsbelastning och akuta utryckningar. Detta gällde i synnerhet de lärare som tyckte att det redan fanns ett tillräckligt gott samarbete inom lärarkollektivet. Flera av dessa lärare betonar istället behovet av personalförstärkningar.

Vad gäller grupphandledningen är samspelet i gruppen, själva handledningsmodellen och handledaren också nyckelfaktorer. De lärare som tycker att samtalen har varit givande verkar ha upplevt den speciella handledningsmodellen som välanpassad, grupsammansättningen som bra och handledaren

²⁰ Vi har delvis varit inne på en del av förklaringarna redan i avsnitt 3.2. Här försöker vi dock samla de övergripande iakttagelserna.

som skicklig. Så ser inte intervjuvaren ut bland lärare som är kritiska, där betonas istället att det handlat om en alltför rigid modell och en dålig gruppdynamik. Eftersom grupphandledningen bygger på engagemang och på interaktion mellan flera människor är det sannolikt så att gruppammansättning, handledningsmodell och handledarens förmåga att flexibelt hantera olika situationer har betydelse för om gruppens deltagare ska kunna dra viktiga lärdomar från insatsen.

Det är tydligt att lärarnas upplevda nytta av *Handledning för lärande* och deras upplevelser av själva formen för kollegialt lärande är avgörande för om deltagarna ska se projektet som meningsfullt och kunna stärka sin kompetens. Men det är sannolikt också så att insatserna fungerar olika väl beroende på vilket sammanhang de landar i. Samtidigt som skolorna på många sätt liknar varandra är skillnaderna i vissa fall påtagliga. Nedan går vi igenom fyra faktorer som är mer kontextuella till karaktären och som intervjuerna tyder på skulle kunna spela roll för hur väl insatserna har fungerat på skolorna.

3.3.1 Strukturella förändringar på skolnivå

Det är inte helt ovanligt att det genomförs olika former av omorganisation på skolor med låga kunskapsresultat, ofta i syfte att förbättra arbetsmiljön och höja elevernas resultat. Sådana strukturella förändringar förekommer även på insatsskolorna. Exempelvis har tre skolor vi besökt genomfört förhållandevis stora strukturella förändringar under senare år som bland annat fört med sig personalomsättning, ändrad organisationsstruktur och delvis nya arbetssätt. Intervjuerna tyder på att strukturella förändringar av den här karaktären kan inverka negativt på lärarnas upplevelser av projektet och på deras möjlighet att ta till sig insatserna, i synnerhet vad gäller grupphandledningen. Flera av lärarna kopplar sina negativa upplevelser av grupphandledningen till förändringar av verksamheten, vilka har skapat turbulens och i vissa fall verkar ha försvårat projektets genomslag:

Det har ju varit en turbulent tid här också, att skolan, elevantalet har sjunkit väldigt mycket. Det har varit lärare som har slutat och nya har börjat och omlopp av personal. Jag tror inte ledningen, och jag tror inte vi, förstår hur mycket man behöver för ett projekt för att det verkligen ska bli bra. Och det har inte getts.

(Lärare 8)

I en arbetsmiljö som av olika skäl upplevs som tung och skör, och som ovanpå (eller kanske på grund av) det har genomfört större förändringar av verksamheten, kan projektet innebära en belastning. Stor personalomsättning har också

inneburit att handledningsgruppernas sammansättning har förändrats, vilket en del lärare beskriver som hämmande:

IP: Jag som har varit med från början, höstterminen 2012, fick nya medlemmar i gruppen varje gång vi bytte lärare. Det har varit en nackdel.

I: Har det känts som att ni börjat om då varje gång?

IP: Ja, precis. Höstterminen 2012 och vårterminen 2013 var det samma grupp, samma lärare, samma handledare. 2013 fick vi byta, precis som jag sa i början [...] det var nya grupper så handledaren fick nästan börja om från början, informera vad är det som är syftet.

(Lärare 9)

Samtidigt finns det lärare som ger en annorlunda bild. I en svårhanterad situation kan de strukturella förändringarna ses som en förutsättning för att projektet ska fungera. Nya strukturer, med ny personal, beskrivs i en del intervjuer som en viktig grund för grupphandledningen. Det är således inte ett helt entydigt resultat att de strukturella förändringarna inverkat negativt på lärarnas möjligheter att tillgodogöra sig projektet; upplevelserna varierar mellan lärare även inom skolor.

Det är vidare intressant att notera att intervjuvaren antyder att om utgångsläget på skolan är mer gynnsamt kan skolan bättre bära både de strukturella förändringarna och projektet på en och samma gång. På en av skolorna beskrivs arbetsmiljön och samarbetsklimatet som väldigt bra, och att så har varit fallet under en lång tid. En större flytt har ägt rum under projektets genomförande. Detta verkar dock inte haft någon avgörande betydelse för upplevelserna. Flera av intervjupersonerna beskriver visserligen flytten som betungande i relation till projektet, men de menar i samma andetag att ett gott samarbetsklimat och en ledning som upplevs som välfungerande och engagerad har bidragit till att projektet ändå har varit uppskattat bland kollegiet.

3.3.2 Tid, resurser, arbetsbelastning och en komplex arbetssituation

Skolorna är utvalda att delta i projektet eftersom de behöver stöd i arbetet med att höja elevernas kunskapsresultat. Men behoven av insatserna och möjligheterna att kunna delta på ett bra sätt står i vissa fall i motsats till varandra. Lärarna på insatsskolorna har ofta en hög arbetsbelastning; det är något som framkommer i nästan alla intervjuer. Arbetsbelastningen upplevs av en del som ett hinder för deltagandet i projektet. I intervjuerna berättar lärare att de upplevde det som betungande och stressande att delta i projektet när tiden och orken inte räcker ens till de arbetsuppgifter som upplevs vara viktigast. Många

beskriver en vardag där tiden för att till exempel planera undervisningen inte är tillräcklig. En lärare framställer sin egen och kollegornas arbetssituation på följande vis:

Och som jag sa, jag vet att jag sitter hemma och jag vet att mina arbetskamrater, vi går ju aldrig hem den tiden vi ska. Och det kan vi ju göra, men då blir det ännu sämre [...] Och vi sitter ändå och jobbar hemma på kvällarna. Egentligen så är det fel tycker jag. Det ska inte vara så egentligen. Och till slut, om man fortsätter så en längre tid, då kommer ju några av oss att gå in i väggen. Så är det ju. Vi kommer inte att orka hur länge som helst.

(Lärare 6)

Läraren som citeras ovan tycker inte att grupphandledningen har fungerat bra. Hon kopplar sina negativa upplevelser till två faktorer: värdet av gruppdiskussionerna var för henne väldigt begränsat, samtidigt som arbetsbelastning och resursbrist medförde att grupphandledningen blev en extra börda. Beskrivningen är inte på något sätt unik; på flera av skolorna upplever lärarna att resurserna inte motsvarar behoven och en del av dem kopplar detta till sina uppfattningar om *Handledning för lärande*. En lärare, som är ganska negativ till grupphandledningen men positiv till NC-kursen, uttrycker sig så här:

IP: Så det krävde mycket tid faktiskt. Vi är glada att det är över nu. Hoppas att vi inte får nånting annat. Åtminstone inte nu. Om några år okej, men inte direkt efter.

I: Skulle du säga att det ökade stressen för dig?

IP: Ja, exakt. Mycket stress.

(Lärare 10)

På samtliga skolor vi besökt har tid frigjorts i lärarnas schema för att de till exempel ska kunna delta i grupphandledningen och göra uppgifterna i NC-kursen. I vissa fall tycker lärarna att den tid som avsatts har stått i proportion till vad deltagandet i projektet krävde, så är ofta fallet på skolor som har goda förutsättningar i övrigt. En lärare på en sådan skola beskriver i citatet nedan att den avsatta tiden har varit tillräcklig:

Jag har haft avsatt tid. När det inte har varit arbetslag eller varit arbetsplatsträff. Men det har funnits tid för det.

(Lärare 11)

Men lika ofta upplever lärare att tiden varit knapp. Inte sällan handlar det om att den tid som frigjordes för projektet tidigare användes till andra arbetsuppgifter som fortfarande behöver utföras, men att den för projektet vikta tiden inte har kompensrats. NC-kursen, som i övrigt nästan alltid beskrivs i positiva ordalag, upplevs till exempel av vissa lärare som tidskrävande:

Man behövde ju lägga lite mer tid på att läsa. Jag kanske läser långsamt [skratt]. Men det är väl just det här andra som man liksom normalt sett gör på en studiedag och som man behöver göra på konferenstiden. Det var ju liksom det som man inte riktigt hann med. Så att det fick man göra i korridoren eller på någon annan tid som man hittade. Och det blir ju, ja det blir lite krock där.

(Lärare 7)

Skolledningens ansträngningar att frigöra tid för att delta i projektet framstår som betydelsefulla. Om arbetsbelastningen upplevs som alltför tung redan som det är, verkar dock schematekniska lösningar ha något mindre verkan. Eftersom alla insatser kräver att lärarna deltar aktivt framstår möjligheterna att faktiskt lägga ner tid och engagemang som avgörande för att projektet ska kunna genomföras såsom det varit tänkt.

Betydelsen av resurser och arbetsbelastning hänger samman med undervisningssituationen i klassrummen, som för lärarna på insatsskolorna ofta innebär utmaningar. Elever i en och samma klass har ibland mycket olika skolbakgrund, där vissa har en fullständig skolgång med sig medan andra har gått i skolan oregelbundet eller inte alls. Till exempel finns det elever som varit på flykt större delen av sina liv och som därför inte haft tillgång till utbildning. Skolorna tar emot många nyanlända barn och kunskaperna i svenska kan variera kraftigt mellan elever som varit i Sverige olika länge. Intervjupersonerna uttrycker ofta ett stort engagemang för sina elever, men ser samtidigt att elevernas behov går långt utöver vad skolan förmår ge dem:

Men där känner man sig lite otillräcklig som klasslärare eller som lärare då i, när man har en stor klass med 20 elever till exempel, eller 25 vad det nu är. Och så vet man att det sitter två stycken där som knappt förstår vad jag säger. Jag hinner inte gå och ta extra och hjälpa dem extra med språket så att jag ser att de hänger med, utan man får gå förbi lite snabbt.

(Lärare 6)

IP: Jag tycker att det är väldigt komplext att ha två kursplaner, även om de är snarlika, men i ett klassrum.

I: Finns det två olika kursplaner?

IP: Ja, för att de, kommer man som nyanländ så läser man ju svenska som andraspråk. Men i klass så har vi också vissa elever, även om inte andelen på den här skolan är så stor, som läser svenska kursplanen. Men jag har ju svenskundervisning för de här eleverna ihop. Så jag har ju två kursplaner i, och det är ju en viss utmaning.

(Lärare 13)

Det [inlåsningen av nyanlända barn] har inte fungerat så bra, de har gått i förberedelsegrupp och då vet vi andra lärare nästan ingenting om dem. Sen plötsligt får man höra att: ”På måndag börjar den här killen hos dig”, ”Jaha”, ”För vi måste ha en plats nu”. Och så ska man då ta emot honom och vi behöver framförhållning, vi behöver veta och förbereda våra elever, vi behöver förbereda oss själva, den här eleven behöver förberedas. Och det har liksom inte riktigt fungerat så bra.

(Lärare 5)

Sammantaget framstår arbetssituationen som komplex, och resurser och tid som knappa. Detta gäller naturligtvis för de allra flesta av lärarna på insats-skolorna, även de som menar att projektet har varit givande. Men det verkar i synnerhet som att många av dem som är kritiska till projektet har upplevt arbetssituationen som en försvårande omständighet.

3.3.3 Ledningens betydelse för projektet

Ett viktigt element i skolmiljön är skolledningen. Hur ledningen fungerar verkar också spela roll för hur projektet har upplevts av lärarna på de olika skolorna. En kombination av lyhördhet och tydlighet från ledningens sida framstår som gynnsamt, medan brister i ledningen skapar en sämre arbetsmiljö i stort vilket även riskerar att spilla över på möjligheterna att genomföra projektet på ett bra sätt. På de skolor där lärarna överlag är positivt inställda till ledningen lyfts ledningens arbete fram som en framgångsfaktor för projektet:

För vi har haft rektorer som vågat säga ifrån mot stadsdelsnämnden. Att nu kan vi inte vara med på det här projektet, nu håller vi på med nånting annat. Så de har varit bra på att stoppa upp där. Att liksom inte ha för många bollar i luften på en gång.

(Lärare 14)

Jag har själv varit engagerad, så roligt ämne och jag är glad att vi har skolledning bakom när det gäller resurser och ekonomi.

(Lärare 11)

Skolledningen beskrivs som en viktig aktör för att projektet ska kunna förvaltas väl. Om ledningen av olika skäl inte förmår utföra sitt uppdrag på ett bra sätt

kan det skapa oro och otydlighet på skolan i stort, vilket kan försvåra genomförandet av projektet. Läraren som citeras nedan är kritisk till ledning och organisation på skolan och menar bland annat att det saknas rutiner och riktlinjer. Enligt intervjupersonen har detta också lett till att de värden projektet har kunnat bidra med inte har tagits tillvara på skolan:

Det jag hade velat att det ska finnas en plan för: Hur ska vi se till att alla successivt nu börjar arbeta på detta sättet? Att man kan presentera idéer för varandra och ge tips och kanske liksom hitta grupper där man skulle kunna utveckla olika sätt för att arbeta inom vissa arbetsområden för att man då skulle kunna underlätta för alla också. Men det finns ju liksom inget i organisationen och då är det svårt att få till.

(Lärare 5)

3.3.4 Den sociala miljön utanför skolan

När intervjupersonerna beskriver sin egen arbetssituation talar de inte sällan om miljön utanför skolan. Det kan handla om elevernas hemmiljö med trångboddhet och sysslor som att lämna och hämta småsyskon på förskola, eller om den sociala miljön i området där skolan ligger. Det finns skillnader i hur stora utmaningarna miljön utanför skolan upplevs vara. En av skolorna har en elevgrupp med relativt blandad bakgrund vad gäller exempelvis föräldrars utbildningsnivå och elevernas tid i Sverige. Skolan tar inte emot lika många nyanlända som de andra skolorna och lärarna upplever sig inte stå inför lika stora utmaningar när det gäller att tillhandahålla en god skolmiljö och undervisningskvalitet.

På några av de andra skolorna finns det lärare som menar att projektet (särskilt grupphandledningen) träffar fel, då problemen inte ligger i lärarnas kompetens och arbetsmetoder:

För problemet som fanns i det här området innan projektet finns fortfarande. Och då är det så att... nej, jag ser inte nånting faktiskt förbättring kan man säga.

(Lärare 15)

För det handlar inte bara om skola, det är mycket andra saker som inte fungerar. Föräldrautbildningar, föräldragrupper, olika såna aktiviteter har vi ett stort behov av. Så att eleverna faktiskt kan ta till sig den undervisning som vi försöker förmedla så att säga. Och det fungerar inte när hemsituationerna inte fungerar. Och jag menar, det blir väldigt speciellt. Om du har en klass på 22 elever där 12 stycken har åtgärder av socialtjänst, så blir det en väldigt speciell situation. Och där behöver vi hjälp helt enkelt.

(Lärare 1)

En del av lärarna tycker alltså att insatsen (grupphandledningen) egentligen inte kommer åt de faktorer som är avgörande för barnens kunskapsutveckling – faktorer som de upplever ligger utanför deras egen kontroll.

3.4 Sammanfattning

I avsnitt 3 har vi genom intervjuer med lärare och rektorer undersökt hur *Handledning för lärande* har fungerat i praktiken. Tanken med projektet var att handledningsinsatser skulle utgöra huvudsakligt fokus. Så har det också blivit i praktiken, framförallt har grupphandledningen varit en mycket omfattande del av projektet. De tre andra insatserna som regeringen pekade ut i sitt uppdrag – studiehandledning på modersmål, kontakter med vårdnadshavare och verksamhet utöver ordinarie skoldag – har gjort ett mindre avtryck på skolorna. Här ska dock nämnas att exempelvis verksamhet utöver den ordinarie skoldagen (till exempel läxhjälp) förefaller finnas på alla skolorna och på det hela taget fungera väl. Utöver de delar som regeringen pekade ut i sitt uppdrag till Skolverket har dessutom utbildningsinsatser anordnats inom ramen för projektet, där en kurs i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (NC-kursen) utgjort den mest omfattande satsningen.

Vissa delar av projektet har fungerat bra. Just NC-kursen kan lyftas fram som lyckad, då det har varit en förhållandevis stor insats som tagits emot positivt av lärarna. Kursen har givit lärarna konkreta redskap att använda i klassrummet. Även den individuella handledningen av ungefär 100 lärare tycks ha fallit ut väl, liksom de insatser som rektorerna har tagit del av.

Vad gäller grupphandledning, som trots allt utgör fundamentet i *Handledning för lärande*, visar intervjuerna på en splittrad bild. Handledningen tycks ha fungerat olika bra på olika skolor, men även inom skolorna är lärarnas upplevelser varierande. För en del lärare är det tydligt att handledningen inte har inneburit något lyft. Den kritik som framkommer handlar om att själva modellen för handledning inte har uppskattats, att syftet har varit otydligt, att insatsen tog tid från annat som upplevdes viktigare och att samtalen egentligen inte gav några lärdomar av betydelse för att hantera arbetssituationen. Samtidigt finns det många lärare som har uppskattat handledningsmodellen och meningstytterna, och som anser att det kollegiala lärandet har stärkts.

Analysen tyder vidare på att den komplexa arbetssituationen och upplevelsen av brist på tid och resurser kan ha inverkat negativt på en del lärares upplevelser av projektet. Även ledningen, strukturella förändringar på skolorna, samt den sociala miljön utanför skolan är faktorer som i viss mån hänger samman med vissa lärares projektupplevelser. Analysen pekar avslutningsvis på tre fundamentala premisser för att en lärare ska kunna få ut något av

projektet: projekttinnehållet måste svara mot lärarens behov, det bör finnas rimliga förutsättningar för att kunna delta och, vad gäller grupphandledningen specifikt, måste samspelet i gruppen fungera bra. Här kan handledningsmodellen, handledaren och sammansättningen av gruppen spela en avgörande roll för projektdeltagarnas upplevelser.

4 Effekter på undervisningen

Syftet med *Handledning för lärande* är alltså att genom (främst) handledning, intensifierat kollegialt lärande och fortbildningsinsatser utveckla lärarnas undervisning så att elevernas kunskapsinhämtning förbättras. Det är därför intressant att ta reda på om lärarna som en effekt av projektet förbättrat sin undervisning och blivit bättre på att hantera situationer som uppstår i det dagliga arbetet. I det här avsnittet undersöker vi om det går att se några tecken på en sådan utveckling.

4.1 Metod och material: en jämförelse av elevernas uppfattningar mellan insats- och jämförelseskolor över tid

Det är naturligtvis mycket svårt att mäta lärarnas förmåga att undervisa och skapa ett gott undervisningsklimat. Vi har valt att fånga detta genom en enkät där vi frågar eleverna hur de uppfattar sina lärare, den undervisning de får och vad som händer på skolan och i klassrummet. Det finns förstås invändningar mot en sådan ansats, och det är självklart så att elevernas svar på enkätfrågor inte kan spegla alla aspekter som är centrala i sammanhanget. Samtidigt bygger projektet på att personalen på skolorna ska ändra sitt beteende, vilket i sin tur ska leda till beteendeförändringar hos eleverna. Om det går att spåra effekter av projektet på elevernas uppfattningar om skolgången är det mer sannolikt att *Handledning för lärande* faktiskt kan leda till de ökade kunskapsresultat som eftersträvas.

Det finns vidare ett egenvärde av att eleverna tycker att lärarna och situationen i klassrummet fungerar bra. På samma sätt som det är eftersträvansvärt att vuxna blir bemötta på ett bra sätt och få god service när de kommer i kontakt med offentlig verksamhet, är det naturligtvis även bra om högstadies elever uppfattar skolgången som positiv och har förtroende för lärarna.

För att identifiera effekter av projektet på elevernas upplevelser av skolgången har vi skickat elevenkäter till insatsskolorna precis i inledningen av projekt hösten 2012, samt i projektets slutfas två år senare.²¹ Samma frågor har ställts i båda enkäterna. Det betyder att vi kan se om upplevelserna har

²¹ Enkätundersökningen, inklusive analyser av bortfall, presenteras i bilaga 1.

förändrats över tid. En uppenbar invändning är att utvecklingen (oavsett om den är positiv, negativ eller oförändrad) skulle kunna förklaras av andra faktorer som inte hänger samman med projektet. Därför jämför vi utvecklingen i insatsskolorna med motsvarande utveckling i en grupp jämförelseskolor som *inte* har fått ta del av projektet. Jämförelseskolorna har valts ut för att vara så lika insatsskolorna som möjligt: de ligger i samma kommun som insatsskolorna, har en liknande demografisk struktur och ett liknande elevunderlag. Därmed har de förhoppningsvis liknande förutsättningar som skolorna som deltog i projektet.²²

Tanken är att jämförelseskolorna ska representera den utveckling som insatsskolorna skulle ha haft om de inte deltagit i *Handledning för lärande*. Metoden kallas i den internationella utvärderingslitteraturen för *Difference-in-Differences*²³, och mer formellt kan noteras att vi mäter effekterna genom ekvation (1) nedan. I ekvationen symboliserar *Insats* respektive *Jämförelse* medelvärden på olika enkätfrågor i de båda grupperna 2012 respektive 2014.

$$(1) \quad \text{Effekt} = (\text{Insats}_{2014} - \text{Insats}_{2012}) - (\text{Jämförelse}_{2014} - \text{Jämförelse}_{2012})$$

Analysens centrala antagande är att utvecklingen som kan observeras i gruppen av jämförelseskolor motsvarar den utveckling som gruppen av insatsskolor skulle ha haft om inte projektet hade funnits. Antagandet kan inte testas i formell mening, men i bilaga 2 diskuterar vi hur rimligt det kan tänkas vara utifrån kompletterande analyser. Vår slutsats angående detta är att båda grupperna av skolor ligger i områden som är turbulenta: det händer många saker vid sidan av projektet som skulle kunna ha betydelse för utvecklingen. Vi ser dock inga tydliga tecken på att grupperna skulle skilja sig systematiskt åt, och även om det finns anledning till viss försiktighet vid tolkningar av resultat så bedömer vi den valda ansatsen som trovärdig och som den bästa möjliga.

²² Ett potentiellt problem för jämförbarheten är att alla skolorna faktiskt inte ligger inom områden som definierats som urbana utvecklingsområden (se avsnitt 2.1). Fyra av jämförelseskolorna ligger till exempel formellt sett utanför dessa områden. Det betyder att vi inte helt kan utesluta att de effekter som identifieras delvis drivs av annat urbant utvecklingsarbete. Vid analysen av enkäten måste vi dock använda de skolor där det faktiskt finns data, och vi bedömer att riskerna med den valda jämförelsen trots allt är relativt små. Se bilaga 2 för ytterligare diskussioner om ansatsens pålitlighet.

²³ Namnet kommer sig av att förändringen i en insatsgrupp över tid jämförs med förändringen i en kontrollgrupp över tid. Se till exempel Blundell och Costa-Dias (2009).

Tabell 2 Insats- och jämförelseskolor som används i analyser av effekter på elevernas uppfattningar av skolsituationen

Kommun	Insatsskola	Jämförelseskola
Göteborg	Bergsjöskolan	Vättleskolan
	Gårdstensskolan	Nytorpsskolan
Borås	Bodaskolan	Särlaskolan
Kristianstad	Fröknegårdsskolan	Slättängsskolan
Malmö	Sofielundsskolan	Apelgårdsskolan
Södertälje	Hovsjöskolan	Ronnaskolan
Trollhättan	Kronan	Sylteskolan

Sammansättningen av insatsskolor och jämförelseskolor har i viss mån ändrats under projektiden (se bilaga 1). Bland annat lades den tilltänkta insatsskolan Arabyskolan i Växjö ned, och den tilltänkta jämförelseskolan Lövgårdsskolan i Göteborg blev en insatsskola. Det innebär att vi har enkätdata från 2012 och 2014 från sju kompletta par av skolor. Analyserna i avsnittet kommer därför att genomföras på de 14 skolor som presenteras i Tabell 2.

Genom enkäten har vi skaffat oss information om vissa bakgrundsfaktorer, såsom elevernas ålder, kön och deras föräldrars utbildningsnivå (se Tabell 3). Vi har också uppgifter om klass- och skolstorlek. Den metod som vi använder innebär att det egentligen inte är nödvändigt att inkludera kontrollvariabler i analyserna, men det finns trots allt anledningar att göra det. Kontrollvariablerna medför bland annat att det blir bättre precision skattningarna; vi fångar upp viss ovidkommande variation mellan eleverna som gör att vi blir säkrare på att vi träffar rätt i analyserna. Om det dessutom skulle vara så att jämförelseskolornas utveckling inte motsvarar den som insatsskolorna skulle ha haft, kan kontrollvariablerna i viss mån reducera problemet. Därför redovisas (för det mesta) resultat där kontrollvariabler är inkluderade.²⁴

Tabell 3 visar beskrivande statistik vid projektstart 2012. Skillnaderna mellan insatsskolor och jämförelseskolor är på det hela taget mycket små. Den enda noterbara skillnaden utgörs av skolornas storlek, där jämförelseskolorna i genomsnitt är mindre. Resultaten här visar sammantaget att vi har hittat en förhållandevis god jämförelsegrupp till insatsskolorna.

²⁴ Kontrollvariablerna beskrivs i bilaga 2. Notera att kontrollvariablernas vara eller inte vara, inte har någon nämnvärd betydelse för resultaten eller för de slutsatser vi drar.

Tabell 3 Beskrivande statistik för insatsskolor och jämförelseskolor 2012

	Insatsskolor	Jämförelseskolor
Medelålder (år)	13,8	13,8
Flickor (%)	50,4	48,8
Svenska som (ett) modersmål (%)	31,0	33,3
Mindre än 4 år i svensk skola (%)	11,3	9,6
Går i förberedelseklass (%)	4,3	1,5
Mammans utbildningsnivå (%)		
<i>Ingen utbildning</i>	6,2	8,2
<i>Grundskola</i>	9,9	7,4
<i>Gymnasium</i>	15,3	13,7
<i>Universitet</i>	21,2	24,9
<i>Vet inte/Ej aktuellt</i>	47,4	46,1
Pappans utbildningsnivå (%)		
<i>Ingen utbildning</i>	7,9	6,7
<i>Grundskola</i>	7,4	7,7
<i>Gymnasium</i>	14,0	15,9
<i>Universitet</i>	21,0	19,6
<i>Vet inte/Ej aktuellt</i>	49,7	50,1
Genomsnittligt antal elever per klass	20,8	21,9
Genomsnittligt antal elever per skola	302,5	225,6
Genomsnittlig meritvärdespoäng (åk 9)	168,0	172,0
Genomsnittligt antal lärare per skola	35,3	31,3

Not: Genomsnittligt antal elever per klass, genomsnittligt antal elever per skola och genomsnittlig meritvärdespoäng (åk 9) hämtas från Skolverkets aggregerade statistik. Uppgiften om antal lärare kommer från uppgifter hämtade från skolorna inför enkätundersökningen. Övriga variabler kommer från elevernas svar på enkäten 2012.

4.2 Lärarnas kompetens enligt eleverna

Det huvudsakliga utfallet som vi intresserar oss för är elevernas uppfattningar om lärarnas kompetens. I avsnitt 4.2.1 redogör vi för hur vi mäter lärarkompetens och i avsnitt 4.2.2 återfinns resultaten från analyserna.

4.2.1 Mått på elevernas uppfattningar om lärarnas kompetens

I enkäten ställdes totalt elva frågor om vad eleverna tycker om sina lärare (se bilaga 2). Frågorna handlade till exempel om elevernas uppfattningar om hur stor andel av deras lärare som undervisar bra, är bra på att engagera, är tydliga med mål och krav och är duktiga på att skapa lugn och ro. Svaren angavs på en femgradig skala, där det mest positiva svaret var "alla lärare" och det mest negativa utgjordes av "inga lärare". I rapporten väger vi samman enkätfrågorna och skapar ett index som mäter (elevernas uppfattningar om) lärarkompetens. En fråga som infinner sig är om det kan vara så att frågorna mäter olika

aspekter av kompetensen, och att vi riskerar att blanda samman dessa om vi bara skapar *ett* index. En andra fråga är om alla frågor ska väga lika tungt eller om vissa frågor borde anses som viktigare. Ett sätt att hantera båda dessa problem är att använda den statistiska metoden faktoranalys. Faktoranalys syftar till att undersöka om det finns underliggande (latenta) variabler i ett data-material som inte kan observeras direkt, men som kan mätas indirekt med en uppsättning observerbara faktorer. Faktoranalysen skiljer ut vilka dimensioner som finns i materialet och hur viktiga olika variabler är för att mäta de underliggande dimensionerna (se t.ex. Kim och Mueller 1978; Norusis 1994).

När vi genomför faktoranalys på de elva enkätfrågorna som vi har ställt till skoleleverna visar det sig att endast en dimension framträder (se bilaga 2, Tabell A 2). Det tyder på att frågorna mäter ungefär samma sak och att vi faktiskt kan fånga elevernas uppfattningar om lärarnas kompetens med ett index som bygger på frågorna. Utifrån faktoranalysen skapar vi därför ett index (*lärarkompetensindex*) med medelvärdet 0 och standardavvikelsen 1. Ett högre värde betyder att eleven har svarat mer positivt på frågorna och att lärarnas förmåga därmed skattas högre. Faktoranalysen visar dessutom att samtliga enkätfrågor har i stort sett samma betydelse för att mäta lärarkompetens. Frågorna kommer därför att väga ungefär lika mycket i indexet. Tabell 4 visar beskrivande statistik.

Ett problem med lärarkompetensindexet är att det kan vara svårt att tolka: Vad är egentligen ett högt respektive lågt värde på ett abstrakt index? En annan baksida är att vi endast kan använda svaren från de elever som besvarat samtliga elva frågor. Det betyder att vi tappar viss information, eftersom analyserna måste göras på något färre observationer. Som ett kompletterande utfallsmått använder vi därför också svaren på den första enkätfrågan om vad eleverna tycker om undervisningens kvalitet. Frågan var övergripande och formulerad på följande vis: ”Hur många av dina lärare tycker du undervisar bra?” Vi skapar ett alternativt mått (*Bra undervisning*) på lärarkompetens som antar värdet 1 om eleven svarat att ”alla” eller ”de flesta” lärarna undervisar bra, och värdet 0 om de tycker att färre lärare undervisar bra.²⁵

²⁵ Analyserna av detta utfallsmått gör vi med linjära sannolikhetsmodeller. Alternativa analyser med logit genererar snarlika resultat och samma slutsatser.

Tabell 4 Två mått på lärarnas kompetens: beskrivande statistik

	Lärarkompetensindex	Bra undervisning
Medel	0,00	0,72
Standardavvikelse	1,00	
Min-värde	-3,50	0
25 percentilen	-0,66	
Median	0,14	
75 percentilen	0,76	
Max-värde	1,65	1
Antal observationer	3 686	5 069

Tabell 4 visar att lärarkompetensindexet går från -3,50 till 1,65. De elever som genomgående angivit väldigt positiva svar kommer att hamna nära maxvärdet 1,65. I de fall indexet antar ett värde under 0,14 tillhör eleven den hälften av elever som är mest kritisk. Det alternativa utfallsmåttet anges i den högra kolumnen. Notera att ett större antal observationer används i det här fallet, 5 069 istället för 3 686. Drygt 70 procent av respondenterna menar att ”alla” eller ”de flesta” av deras lärare undervisar bra.

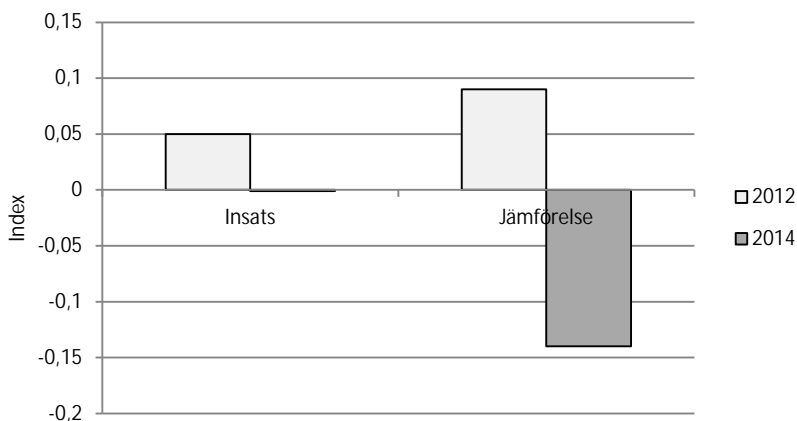
Effekterna av *Handledning för lärande* på upplevelser av lärarkompetens som presenteras i avsnitt 4.2.2 nedan ska tolkas på följande sätt: Hur mycket förändras indexet (uttryckt i standardavvikelse) som en konsekvens av att skolan har deltagit i projektet? Hur förändras sannolikheten att en elev ska tycka att ”alla” eller ”de flesta” lärarna undervisar bra som en konsekvens av att elevens skola har deltagit i projektet?

4.2.2 Hur har projektet påverkat elevernas uppfattningar om lärarkompetens?

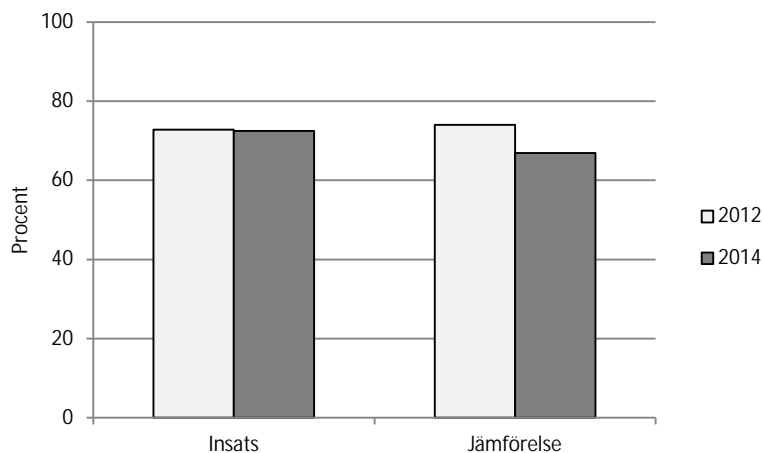
Det första steget i analysen är att på enklast möjliga sätt visa hur de två måtten på elevernas uppfattningar om lärarkompetens utvecklats från 2012 till 2014 i de två grupperna av skolor. Detta görs i Figur 1.

Figur 1 Elevernas bedömning av lärarnas kompetens i insatsskolor och jämförelseskolor 2012 och 2014

Panel A. Lärarkompetensindex (medelvärden)



Panel B. Andelen (%) elever som tycker att "alla" eller "de flesta" lärare undervisar bra



I panel A visas medelvärden för lärarkompetensindexet. Bland insatsskolorna blir eleverna mer kritiska till lärarnas kompetens över tid, men det handlar om en mycket svag minskning från 0,05 till 0,00. Jämförelseskolorna startar 2012 på en marginellt högre nivå än insatsskolorna men får ett klart större tapp: medelvärdet sjunker från 0,09 till -0,14.

Det alternativa utfallsmåttet i panel B visar liknande resultat: Bland insatsskolorna uppgår andelen elever som tycker att "alla" eller "de flesta" lärarna undervisar bra till 72 procent i båda mätningarna. Bland jämförelseskolorna sjunker andelen från 74 procent till 67 procent. Figur 1 antyder

sammantaget att *Handledning för lärande* har haft en viss positiv effekt som hänger samman med att insatsskolorna genom projektet lyckats undvika den försämring som funnits i gruppen av jämförelseskolor.

Tabell 5 Effekter av *Handledning för lärande* på elevernas uppfattningar om lärarkompetens (p-värden i parentes)

	Lärarkompetensindex			Bra undervisning		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Effekt	0,18 (0,14)	0,22** (0,01)	0,23** (0,03)	0,07** (0,03)	0,12*** (0,01)	0,10** (0,05)
Kontrollvariabler	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Medelvärde, utfall	0,00	0,00	0,00	0,72	0,72	0,72
Justerat R ²	0,01	0,01	0,13	0,00	0,01	0,05
Antal observationer	3 686	2 884	2 884	5 069	3 860	3 860

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. I kolumn 1 och 4 görs analyserna på alla elever som är möjliga att använda i analysen. I kolumn 2, 3, 5 och 6 baseras analyserna på det urval där vi även har information om kontrollvariabler. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

I Tabell 5 redovisar vi regressionsanalyser där vi mer formellt försöker fånga projektets effekt. Kolumn 1 motsvarar panel A i Figur 1. Värdet 0,18 ska tolkas som att projektet medfört att elever från insatsskolorna i genomsnitt blivit 0,18 standardavvikelser mer nöjda med sina lärare än vad som vore fallet om skolan inte deltagit i projektet. Ett annat sätt att uttrycka detta är att indexet har ökat med 18 procentenheter. Effekten är dock inte statistiskt säkerställd.²⁶ När vi avgränsar datamaterialet till de elever där vi har tillgång till kontrollvariabler stiger effekten till 0,22–0,23 och blir statistiskt signifikant. Det är svårt att avgöra vad som bör betraktas som en stor effekt, men en förändring på 0,2 standardavvikelser är tillräckligt stor för att vara värd att uppmärksammas. Som jämförelser kan nämnas att den genomsnittliga skillnaden i hur pojkar och flickor uppfattar lärarna också är cirka 0,2 standardavvikelse (pojkar är mer positiva), och att skillnaden mellan elevernas uppfattningar på den insatsskola där eleverna är mest negativa och den där de är mest positiva är cirka 0,6 standardavvikelser.

²⁶ I den här skattningen är *p*-värdet 0,14, vilket betyder att skillnaden är väldigt nära att vara signifikant på 90 procents säkerhetsnivå. Det illustreras också av att skillnaderna ibland blir statistiskt säkerställda om vi gör mindre förändringar av utfallsmåttet eller populationen som studeras.

Analysen med det alternativa utfallsmåttet redovisas i kolumn 4–6, där kolumn 4 motsvarar panel B i Figur 1. I samtliga tre analyser är sambanden statistiskt säkerställda och positiva. Resultaten indikerar att sannolikheten att en elev ska tycka att ”alla” eller ”de flesta” lärarna undervisar bra ökar med ungefär 0,1 (10 procentenheter) som en konsekvens av *Handledning för lärande*, vilket kan ses som en tydlig effekt.

I Tabell 6 tar vi analysen av lärarkompetensindexet ett steg vidare. Vi undersöker hur sannolikheten att passera tre olika ”tröskelvärden” i indexet påverkats av projektet: 25 percentilen, medianen och 75 percentilen. Beroende på var vi ser effekterna blir tolkningarna delvis annorlunda.

Tabell 6 Effekter av *Handledning för lärande* på sannolikheten att passera olika ”trösklar” i lärarkompetensindexet (p-värden i parentes)

	Över 25 percentilen	Över medianen	Över 75 percentilen
Effekt	0,11*** (0,01)	0,05 (0,36)	0,05 (0,31)
Kontrollvariabler	Ja	Ja	Ja
Justerat R ²	0,09	0,10	0,08
Antal observationer	2 884	2 884	2 884

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgwildboot*. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

Effekten verkar främst finnas i den nedre delen av fördelningen. Sannolikheten att *inte* tillhöra den fjärdedel elever som är mest kritisk till sina lärare (över 25 percentilen) ökar med 0,11 som en effekt av projektet enligt skattningen. När medianen eller 75 percentilen används som tröskelvärden finner vi också positiva koefficienter, men de är inte statistiskt säkerställda. En möjlig tolkning är därför att projektet framförallt har inneburit att lägstanivån bland lärarna har lyfts.

4.3 Insatser för elever som inte har svenska som modersmål

Svenska språket utgör en utmaning för många av barnen i så väl insatsskolorna som i jämförelseskolorna. *Handledning för lärande* fokuserar därför delvis på att hitta metoder att särskilt stötta denna grupp. Analyserna som presenteras i Tabell 7 syftar till fånga aspekter där projektet potentiellt skulle kunna ha positiva effekter för elever som inte har svenska som första språk.

Tabell 7 Effekter av *Handledning för lärande* på om elever är nöjda med modersmålsundervisning, om de får studiehandledning och om de är nöjda med studiehandledningen (p-värden i parentes)

Effekt	Nöjd med modersmåls- undervisningen?		Hjälp i andra ämnen på modersmål?		Nöjd med hjälpen i andra ämnen på modersmål?	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Effekt	0,00 (0,97)	0,03 (0,60)	0,07 (0,11)	0,08** (0,04)	0,14* (0,10)	0,15 (0,11)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja
Medelvärde, utfall	0,80	0,80	0,22	0,22	0,80	0,80
Justerat R ²	0,00	0,02	0,00	0,07	0,01	0,05
Antal observationer	1 822	1 822	2 366	2 366	1 008	1 008

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

För det första undersöker vi effekten på elevernas uppfattningar om modersmålsundervisningen. Ett explicit projektmål har varit att utveckla samarbetet mellan modersmåls lärare och ämneslärare; en tänkbar positiv effekt skulle därför kunna vara att eleverna blir nöjdare med modersmålsundervisningen.²⁷ Analyserna som vi redovisar i kolumn 1 och 2 visar dock att så inte är fallet, effekten ligger nära noll och är inte statistiskt säkerställd. Våra analyser av intervjuerna med lärare (och rektorer) som redovisades i avsnitt 3.2.2 visade att projektet inte verkar ha haft någon betydelse för samspelet mellan ämneslärarna och modersmåls lärarna, vilket är i linje med resultaten här.

För det andra fanns det en ambition med projektet som gick ut på att studiehandledare som hjälper barnen i olika ämnen på deras hemspråk skulle användas mer i undervisningen (se avsnitt 2.2.2 och 3.2.2). I enkäten har vi frågat om eleverna får hjälp på sitt modersmål med undervisningen i andra ämnen, och om de i så fall är nöjda med hjälpen.²⁸ Analyserna i kolumn 3 och 4, respektive 5 och 6, syftar till att undersöka om projektet haft positiva effekter i dessa avseende. Vi finner ganska stora effekter på båda dessa utfall, men sambanden inte statistiskt säkerställda i flera fall och känsliga för olika

²⁷ I enkäten ställdes frågan: Hur nöjd är du med din modersmålsundervisning? I analysen betraktar vi elever som har svarat "mycket nöjd" och "ganska nöjd" som nöjda, medan elever som svarat "inte så nöjd" eller "inte alls nöjd" kategoriseras som missnöjda.

²⁸ Eleverna fick ange hur nöjda de är med studiehandledarna på en fyrgradig skala. I analysen betraktar vi elever som har svarat "mycket nöjd" och "ganska nöjd" som nöjda, medan elever som svarat "inte så nöjd" eller "inte alls nöjd" som missnöjda.

metodval. På grund av detta går det inte dra någon tydlig slutsats om projektets effekter i dessa hänseenden.

4.4 Stödundervisning, läxhjälp och föräldrakontakter

Handledning för lärande har haft målsättningar om att utveckla undervisningen och läxhjälpen utanför ordinarie skoldag, samt stärka föräldrakontakterna på insatsskolorna. I enkäten ställdes frågor på dessa teman.

Tabell 8 Effekter av *Handledning för lärande* på elevernas upplevelser av läxhjälp, stödundervisning och föräldrakontakter (p-värden i parentes)

	Får läxhjälp?		Nöjd med läxhjälp?		Får extra undervisning?		Föräldrakontakt varje månad?	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Effekt	-0,12 (0,18)	-0,08 (0,40)	0,03 (0,59)	0,02 (0,81)	0,02 (0,55)	0,02 (0,75)	0,09* (0,07)	0,11** (0,04)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja
Medelvärde, utfall	0,44	0,44	0,77	0,77	0,16	0,16	0,49	0,49
Justerat R ²	0,01	0,08	0,00	0,02	0,00	0,06	0,00	0,07
Antal observationer	3 819	3 819	1 554	1 554	3 830	3 830	3 313	3 313

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgwildboot*. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

Tabell 8 indikerar att projektet inte har haft några effekter på i vilken utsträckning eleverna har fått läxhjälp eller extra undervisning.²⁹ Vi finner inte heller några effekter på elevernas uppfattningar om läxhjälpens kvalitet. I alla dessa hänseenden är utvecklingen i insatsskolor och jämförelseskolor jämförbar. Däremot indikerar resultaten att intensiteten i föräldrakontakterna har ökat. I enkäten har eleven fått ange om lärarna pratar med föräldrarna/vårdnadshavarna om hur det går för dem i skolan åtminstone en gång per månad. Knappt 50 procent av de svarande menar att det finns en sådan kontakt, och våra skattningar tyder på att projektet har ökat andelen med ungefär 10 procentenheter.

Analysen av intervjuerna i avsnitt 3 tydde på att projektet inte haft någon avgörande inverkan på de faktorer som behandlas i Tabell 8. I de flesta fallen stämmer resultaten i tabellen således bra med detta intryck. Undantaget är

²⁹ Frågan om extra undervisning formulerades på följande sätt: "Får du undervisning enskilt eller i grupp utanför lektionstid?". Detta kan fånga många olika saker, till exempel lov- och lördags-skolor, samt läxhjälp.

föräldrakontakterna där våra intervjuer, liksom Skolverkets (2015) studie, visar att *Handledning för lärande* inte tycks ha haft någon betydelse. De statistiska analyserna går alltså emot detta, men det kan vara värt att notera att vårt mått på föräldrakontakter här har vissa brister. Vi mäter endast elevernas uppfattningar om hur frekventa kontakterna mellan lärare och vårdnadshavare är. Elevernas uppfattningar om just detta bör betraktas som ganska osäkra.³⁰ Dessutom säger kontaktfrekvens inte så mycket om kvaliteten på kontakterna. Hur som helst utgör resultatet till viss del en anomali som vi egentligen bara kan konstatera att den finns.

4.5 Arbetssätt och stämning i klassrummet

De analyser som avslutar avsnittet handlar om hur lektionerna bedrivs och om stämningen i klassrummet: Har *Handledning för lärande* haft några konsekvenser för på vilket sätt lektionerna genomförs? Har projektet påverkat klimatet i klassrummet?

Vi ställde tio frågor till eleverna om hur de arbetar på lektionerna. Det handlade till exempel om hur ofta läraren har genomgångar (föreläsningar) i helklass, hur ofta det förekommer diskussioner mellan elever och lärare, hur ofta eleverna arbetar i grupp och hur ofta de har prov och skriftliga läxförhör. När vi analyserar materialet hittar vi inga effekter av projektet på hur lektionerna läggs upp. Det finns alltså inga belägg för att *Handledning för lärande* skulle ha strukturerat om vilken typ av undervisning som lärarna väljer att använda sig av. Av utrymmesskäl väljer vi att inte presentera dessa tydliga nollresultat.

Tabell 9 redovisar istället analyser där vi undersöker om projektet påverkat stämningen i klassrummet. På ett liknande sätt som i fallet med det lärarkompetensindex som användes i avsnitt 4.2, har vi konstruerat ett index (*arbetsklimatindex*) som mäter elevernas uppfattningar om stämningen på lektionerna (se bilaga 2, Tabell A 3). Indexet baseras på tre enkätfrågor, där respondenterna på en femgradig skala från ”aldrig/nästan aldrig” till ”alltid/nästan alltid” fått ange hur ofta de tycker att det på lektionerna är (a) lugn och ro så de kan koncentrera sig på skolarbetet, (b) trevlig och positiv stämning och (c) lätt att vara med och delta i diskussioner. Frågorna vägs samman till det index som presenteras i den första (del A) delen av Tabell 9. Indexet, som grundar sig på en faktoranalys³¹, har medelvärde 0 och standardavvikelsen 1. Ett högre värde

³⁰ I övriga frågor i avsnittet är vi intresserade av elevernas egna upplevelser (t.ex. nöjdhet med läxhjälp) eller av sakförhållanden som gäller dem själva (t.ex. huruvida de får läxhjälp). I frågan om föräldrakontakt ska eleven istället uttala sig om lärarnas kontakter med föräldrarna, vilket inte nödvändigtvis involverar dem själva.

³¹ Faktoranalysen indikerar en dimension med genomgående höga faktorladdningar för de tre variabler som ingår i analysen (se Tabell A 3).

betyder att eleven i högre grad menar att de råder lugn och ro, att det råder en god stämning och det är lätt att delta i diskussioner.

Tabell 9 Arbetsklimatet i klassrummet (p-värden i parentes)

A. Beskrivande statistik		B. Effekter av <i>Handledning för lärande</i> på arbetsklimatet	
		(1)	(2)
Medel	0,00	Effekt	0,19** (0,04)
Median	0,17		0,25* (0,06)
Standardavvikelse	1,00	Kontrollvariabler	Nej Ja
Min-värde	-2,71	Justerat R ²	0,01 0,06
Max-värde	1,73	Antal observationer	3 702 3 702

Not: Del A anger beskrivande statistik över det index som används som mått på arbetsklimat. I del B visas DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

Enligt resultaten som presenteras i del B av Tabell 9 verkar det som att eleverna, som en effekt av *Handledning av lärande*, blivit mer positiva till arbetsklimatet i klassrummet. Den skattade effekten av projektet uppgår till en ökning av indexet med omkring 0,2 standardavvikelser. Vi bedömer det som en tydlig positiv effekt.

4.6 Sammanfattning

I avsnitt 4 har vi undersökt hur *Handledning för lärande* har påverkat elevernas upplevelser av undervisningen. Läsaren bör hålla i åtanke att analyserna bygger på ett antagande om att insatsskolorna i frånvaro av projektet skulle ha haft den utveckling som jämförelseskolorna har haft. Det är ett ganska rimligt antagande, men det är ändå omgärdat av en del osäkerhet (som diskuteras i bilaga 2). Med denna reservation³² i bakhuvudet drar vi följande slutsatser: Det verkar som att *Handledning för lärande* på flera sätt har haft positiva effekter på elevernas upplevelser av skolan och undervisningen. Omdömet om lärarnas kompetens har blivit mer positivt än vad det skulle ha varit utan projektet. Resultaten tyder på att det är en nedgång som har bromsats upp, snarare än att uppfattningarna på insatsskolorna blivit markant bättre. Ett annat resultat är att arbetsklimatet i klassrummet har blivit bättre. Det finns vidare inga tecken från analysen av

³² En ytterligare reservation som vi inte har nämnt tidigare i rapporten, men som är värd att notera är risken för så kallade *Hawthorne*-effekter. Detta är ett potentiellt problem i de allra flesta försöks- och experimentverksamheter. *Hawthorne*-effekten går ut på att blott det faktum att personer vet om att de är med i ett försök, styr deras beteende (och därmed t.ex. svaren på enkätfrågorna). Det finns alltså en viss risk för att de positiva effekterna inte kan hänföras till insatserna som sådan, utan snarare till vetskapen om att skolan är en insatsskola (se t.ex. Vedung 1998).

elevenkäten på att projektet skulle ha haft några direkt negativa konsekvenser på elevernas upplevelser. Däremot finns det aspekter som inte har förbättrats, till exempel attityderna till modersmålsundervisning, läxhjälp och extra undervisning. Dessa resultat ligger väl i linje med vad vår intervjuundersökning visade (i avsnitt 3).

5 Effekter på elevernas resultat

Det övergripande syftet med *Handledning för lärande* var att förbättra elevernas kunskapsresultat. I detta avsnitt undersöker vi om det finns tecken på att projektet har förbättrat elevernas betyg (både meritvärde och betyg i enskilda ämnen), andelen elever som uppnår behörighet till gymnasiet samt elevernas resultat på nationella prov i årskurs 9.

5.1 Metodansats: en jämförelse av elevernas resultat på insats- och jämförelseskolor över tid

Analyserna i avsnittet baseras på registerdata över elevers skolresultat i årskurs 9 som har tillhandahållits av SCB. Vid skrivande tidpunkt finns uppgifter endast tillgängliga till och med avgångsår 2014 – vi har ännu inte haft möjlighet att erhålla uppgifter för 2015 från SCB. Vi kan alltså bara mäta effekterna under projektets första två år. De elever som gick ut årskurs 9 vårterminen 2013 hann endast omfattas av projektet under en dryg termin (då insatserna generellt kom igång först i slutet av 2012). De elever som gick ut årskurs 9 vårterminen 2014 hann omfattas under drygt tre terminer. De elever som omfattats allra längst (drygt fem terminer) – och för vilka eventuella positiva effekter bör vara som störst – kan vi alltså inte inkludera i analyserna eftersom deras studieresultat ännu inte finns tillgängliga.

För att kunna separera effekterna av *Handledning för lärande* från effekterna av andra faktorer som påverkar hur elevers kunskapsresultat utvecklas över tid använder vi samma metod som i avsnitt 4: Vi jämför alltså utvecklingen av elevernas skolresultat i insatsskolorna med motsvarande utveckling i en grupp jämförelseskolor (kontrollgrupp) som *inte* har deltagit i projektet. Effekterna mäts alltså med en liknande ekvation som i föregående avsnitt (se ekvation 1), med skillnaden att vi undersöker effekter på elevernas skolresultat både år 2013 och 2014 och använder en längre jämförelseperiod innan projektet startade.³³

Gruppen av insats- och jämförelseskolor som jämförs här skiljer sig dock något från föregående avsnitt. Den främsta anledningen till detta är att vi har

³³ Den statistiska modellen diskuteras mer utförligt i bilaga 3.

tillgång till registerdata för samtliga skolor och behöver därmed inte begränsa urvalet till skolor som har besvarat våra enkäter (vid båda mättidpunkterna). Som vi nämnde i avsnitt 2 valdes insatsskolorna ut bland skolor i stadsdelar som ingick i regeringens arbete med urban utveckling. I analysen nedan består kontrollgruppen av övriga kommunala skolor inom dessa urbana utvecklingsområden (sammanlagt tio skolor).^{34 35} Tabell 10 visar vilka skolor som ingår i analyserna.³⁶

Tabell 10 Insats- och jämförelseskolor som används i analyser av effekter på elevernas skolresultat

Insatsskolor:

Bergsjöskolan, Gårdstenskolan, Lövgårdsskolan, Ryaskolan (Göteborg); Bodaskolan (Borås); Fröknegårdsskolan (Kristianstad); Hjulstaskolan (Stockholm); Hovsjöskolan (Södertälje); Kronan (Trollhättan); Sofielundsskolan (Malmö)

Jämförelseskolor:

Bergums skola, Nytorpsskolan, Hjälliboskolan, Sandeklevsskolan, Sjumilaskolan, Vättleskolan (Göteborg); Enbacksskolan, Rinkebyskolan (Stockholm); Ronnaskolan (Södertälje); Rosengårsskolan (-2013) (Malmö)

Vi har två huvudsakliga anledningar till just detta val av kontrollgrupp: För det första vill vi jämföra skolor med så liknande förutsättningar som möjligt. Stadsdelar som definieras som urbana utvecklingsområden präglas alla av låg förvärvsfrekvens, högt uttag av långvarigt försörjningsstöd och låg behörighet till gymnasieskolan (se avsnitt 2). Som vi diskuterade i föregående avsnitt bygger den metodansats vi använder på antagandet att utvecklingen av skolresultaten i jämförelsegruppen representerar den utveckling insatsskolorna skulle ha haft om de inte hade deltagit i *Handledning för lärande*. Det är mer troligt att detta antagande är uppfyllt om vi jämför skolor med liknande förutsättningar.

Den andra viktiga anledningen till vårt val av kontrollgrupp är att de urbana utvecklingsområdena också omfattas av andra satsningar som kan ha betydelse för hur elevernas skolresultat utvecklas över tid (se avsnitt 2). Om vi istället skulle jämföra utvecklingen av skolresultat på insatsskolorna med utvecklingen på skolor utanför de urbana utvecklingsområdena, blir det svårare att avgöra

³⁴ Vi har noterat en viss skillnad mellan hur dessa områden definieras i regeringsbeslut A2012/174/IU och Skolverkets tolkning vid urvalet av skolor till projektet. Vi definierar urbana utvecklingsområden i enlighet med Skolverkets tolkning.

³⁵ En del av de skolor som används som jämförelseskolor i analysen av enkäterna, i föregående avsnitt, ligger inte inom dessa områden. Då vi analyserar enkäterna måste vi dock utgå från de skolor där vi har samlat in enkätdata.

³⁶ Den tilltänkta insatsskolan Arabyskolan, som lades ner tidigt under projektiden, inkluderas inte i analyserna. Däremot inkluderar vi Lövgårdsskolan som kom med i projektet i Araby-skolans ställe.

om eventuella skillnader faktiskt beror på *Handledning för lärande* och inte på de andra satsningarna inom dessa områden.³⁷

Det finns emellertid också en potentiell nackdel med att jämföra skolor som ligger inom samma områden och har liknande förutsättningar: Det är möjligt att kommunerna valt att kompensera de skolor som inte fick delta i *Handledning för lärande* på andra sätt. Om sådana insatser/kompensation haft en positiv effekt på jämförelseskolornas resultat är det möjligt att vi i vår jämförelse inte kan observera några positiva effekter av *Handledning för lärande* – även om sådana i själva verket finns. Det finns således en möjlighet att vi kommer att underskatta effekten av projektet.³⁸

5.2 Beskrivande statistik

Vi börjar med att beskriva urvalet av elever från insats- respektive jämförelseskolorna, samt med att illustrera hur några av de centrala utfallsvariablerna utvecklas över tid.

I vårt registerdatamaterial har vi tillgång till en hel del bakgrundsvariabler för eleverna, exempelvis ålder, kön, eventuell utländsk bakgrund och föräldrarnas utbildningsnivå och inkomst. Tabell 11 visar beskrivande statistik för insats- och jämförelseskolorna avseende de elever som gick ut årskurs 9 under åren 2009–2014; se kolumn 1 och 2. Den tredje kolumnen i tabellen visar motsvarande statistik för övriga skolor i landet, det vill säga för skolor som *inte* ligger inom så kallade urbana utvecklingsområden.

I jämförelse med övriga skolor utmärker sig både insats- och jämförelseskolorna med att ha en betydligt högre andel utlandsfödda elever och en avsevärt högre andel elever vars båda föräldrar är födda utomlands. De har också en relativt hög andel nyanlända elever: Omkring 15 procent av eleverna i årskurs 9 på insats- och jämförelseskolorna invandrade till Sverige 4 år eller kortare tid innan de avslutade grundskolan, jämfört med ett genomsnitt på 3 procent för övriga skolor. Föräldrarna har i genomsnitt också betydligt lägre utbildningsnivå och löneinkomster.

³⁷ Under 2013–2014 avsatte regeringen exempelvis 100 miljoner kronor per år för att stimulera kommunernas arbete med urban utveckling i dessa stadsdelar. Detta stöd, som betalades ut första gången i december 2013, fördelades enligt en fördelningsmodell som baserades på förbättrade resultat inom utbildning, sysselsättning och försörjningsstöd. Se Boverket (2014) och Boverket (2015) för uppföljningar av hur dessa medel tilldelats och använts inom kommunerna. (I mars 2014 beslutade regeringen dessutom att öronmärka statsbidrag för karriärsteg på skolor i dessa stadsdelar så att minst dubbelt så många förstelärare skulle kunna anställas. Denna satsning ligger dock för sent i tiden för att kunna påverka utfallen i vår studie.)

³⁸ Ur metodsynpunkt skulle samma problem inträffa om lärare på insatsskolor i betydande utsträckning börjar arbeta på jämförelseskolor och tar med sig eventuellt förbättrade arbetssätt.

Skillnaderna mellan insats- och jämförelseskolorna är klart mindre. Andelen elever som är utlandsfödda är något högre på insatsskolorna och deras föräldrar har i genomsnitt något högre utbildningsnivå och inkomster. I övrigt är de två grupperna av skolor mycket lika. På det hela taget tyder detta på att vi har hittat en god jämförelsegrupp till insatsskolorna.

Tabell 11 Beskrivande statistik för elever som gick ut årskurs 9 på insatsskolor, jämförelseskolor och övriga skolor 2009–2014

	Insats- skolor	Jämförelse- skolor	Övriga skolor
Medelålder (år)	16,1	16,0	16,0
Flickor (%)	48,7	48,5	48,7
Född i annat land (%)	37,2	34,3	8,7
Invandrade för 0-2 år sedan ¹ (%)	9,2	9,2	1,4
Invandrade för 3-4 år sedan ¹ (%)	6,4	5,7	1,3
Invandrade för 5-6 år sedan ¹ (%)	5,4	4,8	1,3
Båda föräldrarna är utlandsfödda (%)	75,8	78,3	16,0
Mammans utbildningsnivå ² (%)			
<i>Grundskola eller lägre</i>	36,3	38,0	10,2
<i>Gymnasial utbildning</i>	33,3	35,0	47,2
<i>Eftergymnasial utbildning</i>	18,6	14,9	39,2
<i>Information saknas</i>	11,8	12,1	3,4
Pappans utbildningsnivå ² (%)			
<i>Grundskola eller lägre</i>	26,5	30,4	13,6
<i>Gymnasial utbildning</i>	35,8	36,2	49,0
<i>Eftergymnasial utbildning</i>	19,8	16,5	30,4
<i>Information saknas</i>	17,9	16,8	7,1
Mammans löneinkomst ²	121 996	114 255	250 303
Pappans löneinkomst ²	166 728	154 243	355 175
Uppgift om mamma saknas (%)	4,3	4,0	1,7
Uppgift om pappa saknas (%)	10,3	9,2	3,9
Antal elever	4 810	4 274	623 697

Not: Samtliga variabler kommer från SCB:s register. ¹Invandringstidpunkten har beräknats utifrån uppgift om individens första invandringsår. ²Uppgifterna om föräldrarnas utbildning och löneinkomst avser året innan eleven avslutade grundskolan. Genomsnittet för löneinkomster avser föräldrar som var folkbokförda i Sverige det aktuella året.

Figur 2 och Figur 3 visar hur genomsnittligt meritvärde i årskurs 9 och genomsnittlig andel behöriga till gymnasiet har utvecklats över tid på insats- och jämförelseskolorna sedan 2009. Även här jämför vi utvecklingen på dessa skolor med motsvarande utveckling på övriga skolor i landet. Vi har valt att börja

jämförelsen år 2009 för att hålla urvalet av insats- och jämförelseskolor så lika som möjligt över tid.³⁹

I den översta panelen i Figur 2 ser vi att eleverna på både insatsskolorna och jämförelseskolorna har betydligt lägre meritvärden än elever på övriga skolor i landet: Avgångsår 2012, det vill säga läsåret innan *Handledning för lärande* påbörjades, uppgick det genomsnittliga meritvärdet på övriga skolor till 210 (av maximalt 320), jämfört med 166 på insats- och 163 på jämförelseskolorna. Både insatsskolorna och jämförelseskolorna är alltså skolor med låga kunskapsresultat. Figuren visar att meritvärdet på insats- och jämförelseskolorna utvecklades på ett likartat sätt under åren fram till projektet startade (för inget av åren är genomsnittet statistiskt signifikant skilda åt), vilket återigen indikerar att vi har valt en god jämförelsegrupp.

I den mån det finns resultatförbättringar till följd av *Handledning för lärande* bör sådana framförallt kunna observeras under 2014. De elever som gick ut årskurs 9 under 2013 omfattades endast av projektet under drygt en termin, vilket troligen är för kort tid för att det ska kunna ha haft några större effekter på deras kunskapsresultat. Figuren visar inte heller på någon tydlig skillnad 2013. Däremot finns det en antydning om en viss förbättring av meritvärdet på insatsskolorna relativt jämförelseskolorna under år 2014, men skillnaderna i figuren är inte statistiskt säkerställda (och knappt märkbart större än skillnaderna under perioden före insatserna startade).

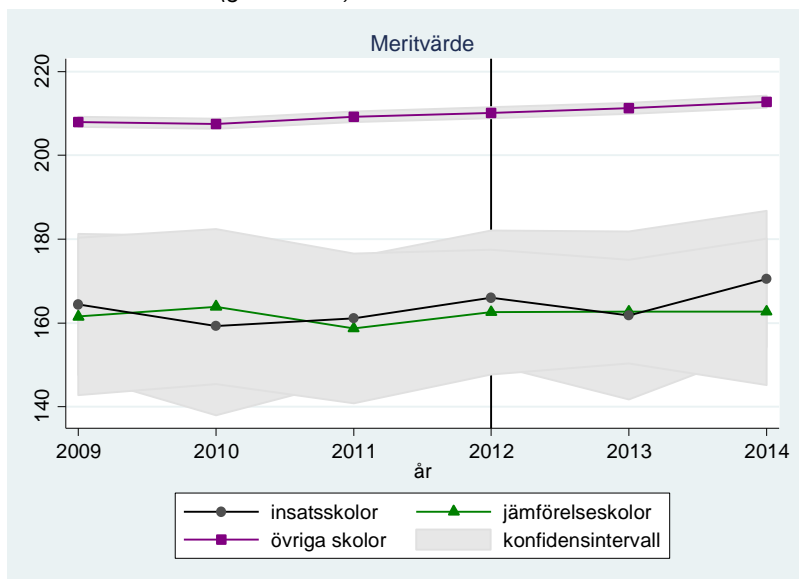
Under den tidsperiod som visas i figuren förändrades betygssystemet – elever som gick ur grundskolan 2013 fick betyg enligt en ny betygskala och 2014 höjdes det maximala antalet meritpoäng.⁴⁰ För att betygen ska bli mer jämförbara över tid har vi därför också ”percentilrankat” meritvärdet inom varje avgångskohort. Varje elevs meritvärde rangordnas då och tilldelas ett värde mellan 0 och 100, där exempelvis värdet 20 innebär att eleven har ett högre meritvärde än 20 procent av eleverna och sämre än 80 procent av eleverna inom samma avgångskohort. Panel B i Figur 2 visar att mönstren är likartade om vi använder percentilrankade meritpoäng.

³⁹ För en av jämförelseskolorna (Sjumilaskolan) observerar vi emellertid inte årskurs 9 förrän 2011. Mönstren i figurerna förändras dock inte nämnvärt om denna skola exkluderas.

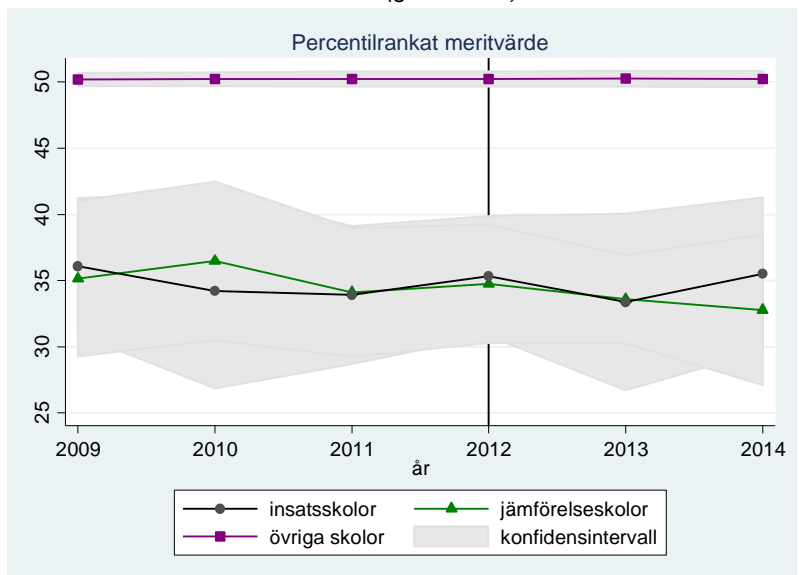
⁴⁰ Meritvärdet bestod till och med 2013 av elevens 16 bästa betyg och kunde maximalt uppgå till 320. Från 2014 kan eleven tillgodoräkna sitt betyg i moderna språk som ett 17:e betyg och i och med detta få maximalt 340 meritpoäng.

Figur 2 Genomsnittligt meritvärde i årskurs 9 i insatsskolor, jämförelseskolor och övriga skolor 2009–2014

Panel A. Meritvärde (genomsnitt)



Panel B. Percentilrankat meritvärde (genomsnitt)



Nor: Meritvärdet bestod t.o.m. 2013 av elevens 16 bästa betyg och kunde maximalt uppgå till 320. Från 2014 kan eleven tillgodoräkna sitt betyg i moderna språk som ett 17:e betyg och i och med det få maximalt 340 meritpoäng. Standardfelen, som används för att beräkna konfidensintervallen i figuren, har klustrats på skola. Den vertikala linjen markerar året innan *Handledning för lärande* påbörjades.

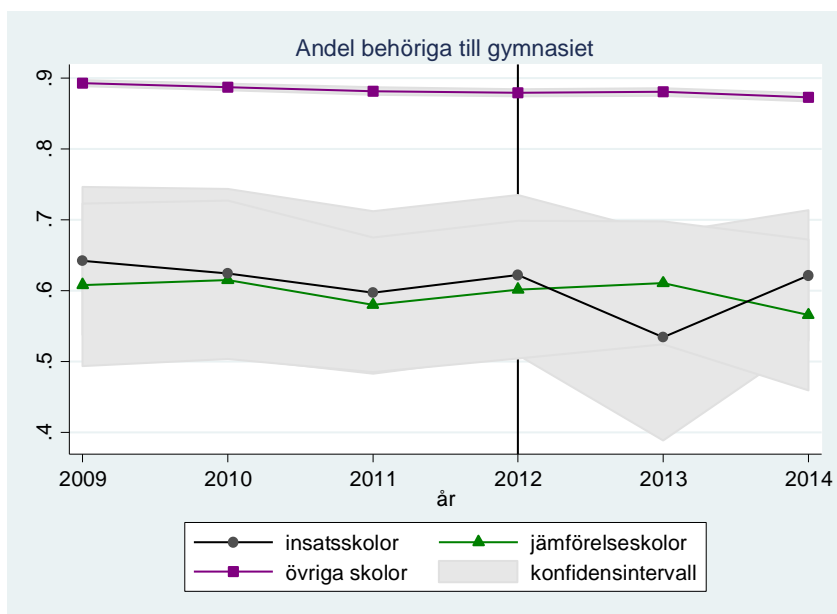
Figur 3 visar motsvarande jämförelse för andelen elever som uppnått behörighet till gymnasiet (från 2011 visas andelen som uppnått behörighet till yrkesprogram på gymnasiet).⁴¹ Även här ser vi stora skillnader mellan skolor i urbana utvecklingsområden och övriga skolor: Endast omkring 60 procent av eleverna som gick ut årskurs 9 på insats- och jämförelseskolorna 2012 var behöriga till de gymnasiala yrkesprogrammen, jämfört med närmare 90 procent för övriga skolor i landet. Också för detta utfall kan vi observera att insats- och jämförelseskolorna har en liknande utveckling över tid fram till projektstart. Under projektets första år kan vi sedan ana en nedgång i andelen behöriga på insatsskolorna relativt jämförelseskolorna och året därefter en viss ökning. Men inte heller i denna figur är skillnaderna mellan de två grupperna av skolor statistiskt säkerställda.

I bilaga 3 visar vi motsvarande figurer för elevernas betyg i engelska, matematik, svenska som andraspråk (majoriteten av eleverna på insats- och jämförelseskolorna läser denna kurs i svenska), meritvärde endast baserat på teoretiska ämnen⁴² samt för deras resultat på nationella prov i årskurs 9. Även för dessa utfallsvariabler ser insats- och jämförelseskolorna ut att ha en likartad utveckling fram till det att *Handledning för lärande* påbörjades. Under projektets första år kan vi för en del utfall observera en tendens till sämre resultatutveckling på insatsskolorna relativt jämförelseskolorna, och därefter en tendens till förbättring. Men liksom i figurerna ovan är skillnaderna mellan insats- och jämförelseskolorna aldrig statistiskt säkerställda.

⁴¹ Från 2011 skiljer sig behörigheten till yrkesprogram och högskoleförberedande program. För att vara behörig till yrkesprogram krävs godkänt betyg i svenska (eller svenska som andraspråk), engelska och matematik, samt i minst fem andra ämnen. För högskoleförberedande program gäller minst nio andra ämnen. Före 2011 räckte det att ha godkänt i svenska (eller svenska som andraspråk), engelska och matematik för att uppfylla behörighetskraven.

⁴² Här inkluderas följande ämnen: matematik, engelska, svenska/svenska som andraspråk, biologi, kemi, fysik, samhällskunskap, religion, geografi och historia. Eventuella teoretiska tillvalsämnen, såsom ytterligare språk, inkluderas inte då dessa inte läses av samtliga elever.

Figur 3 Genomsnittlig andel elever som är behöriga till gymnasiet i insatsskolor, jämförelseskolor och övriga skolor 2009–2014



Not: Från 2011 visas andelen elever som är behöriga till yrkesprogram på gymnasiet. Standardfelen, som används för att beräkna konfidensintervallen, har klustrats på skola. Den vertikala linjen markerar året innan *Handledning för lärande* påbörjades.

5.3 Hur har projektet påverkat elevernas betyg och resultat på nationella prov?

Tabell 12 presenterar resultat från regressionsanalyser där vi mer formellt försöker fånga projektets effekt på elevernas betyg. Vi visar resultat för sex olika utfall: meritvärde, behörighet till gymnasiet, meritvärde endast baserat på teoretiska ämnen och enskilda betyg i matematik, engelska och svenska som andraspråk. Anledningen till att vi fokuserar särskilt på betygen i matematik, engelska och svenska som andraspråk är dels att dessa ämnen är särskilt viktiga för att uppnå behörighet till gymnasiet (behörighet kräver godkänt betyg i matematik, engelska och svenska/svenska som andraspråk samt, sedan 2011, i minst fem andra ämnen), dels att eleverna skriver nationella prov i dessa ämnen.⁴³ Vi har därmed möjlighet att undersöka om eventuella positiva effekter på betyg också motsvaras av förbättrade resultat på de nationella proven. Svenska som andra språk är, som nämndes ovan, den kurs i svenska

⁴³ Eleverna genomför också ett nationellt prov i något av NO-ämnena samt något av SO-ämnena. Vilket NO- och SO-ämne provet avser skiljer sig dock mellan olika skolor.

som läses av de flesta elever på dessa skolor (närmare 70 procent). Projektet fokuserade också särskilt på att hitta metoder för att stötta elever med bristande kunskaper i det svenska språket.

Tabell 12 Effekter av *Handledning för lärande* på elevernas betyg (p-värden inom parentes)

	Meritvärde (percentilrankat)			Behörig till gymnasiet ¹		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Effekt 2013	0,01 (0,98)	1,24 (0,63)	2,01 (0,42)	-0,10* (0,10)	-0,06 (0,27)	-0,06 (0,30)
Effekt 2014	3,15 (0,34)	2,96 (0,33)	4,25 (0,10)	0,04 (0,53)	0,05 (0,31)	0,06 (0,15)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Medelvarde, utfall	34,75	34,76	34,76	0,60	0,60	0,60
R ²	0,00	0,26	0,27	0,00	0,30	0,31
Antal obs.	9 084	9 082	9 082	9 084	9 082	9 082

	Betyg teoretiska ämnen (percentilrankat)			Betyg engelska (percentilrankat)		
	Effekt 2013	-0,28 (0,93)	-0,62 (0,82)	0,18 (0,96)	-2,67 (0,39)	-1,06 (0,75)
Effekt 2014	6,45 (0,16)	4,70 (0,31)	6,11 (0,16)	7,04*** (0,02)	6,69*** (0,00)	7,41*** (0,00)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Medelvarde, utfall	34,33	34,34	34,34	35,94	35,94	35,94
R ²	0,00	0,24	0,25	0,00	0,27	0,28
Antal obs.	8 292	8 290	8 290	8 593	8 591	8 591

	Betyg matematik (percentilrankat)			Betyg svenska som andraspråk (percentilrankat)		
	Effekt 2013	-4,03 (0,20)	-3,29 (0,27)	-2,43 (0,43)	-1,83 (0,67)	-0,36 (0,94)
Effekt 2014	2,22 (0,56)	2,45 (0,47)	3,60 (0,3)	5,62 (0,21)	6,62* (0,06)	6,17* (0,09)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Medelvarde, utfall	36,37	36,37	36,37	48,20	48,20	48,20
R ²	0,00	0,19	0,20	0,01	0,32	0,33
Antal obs.	8 683	8 681	8 681	5 887	5 885	5 885

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. Följande kontrollvariabler inkluderas i kolumn 2, 3, 5 och 6: ålder, kön, född i annat land, uppgift om födelseland saknas, båda föräldrarna födda i annat land, uppgift om föräldrarnas födelseland saknas, invandrade för 0-2 år sedan, invandrade för 3-4 år sedan, invandrade för 5-6 år sedan, mammas utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om mammas utbildning saknas, pappans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om pappans utbildning saknas, mammas löneinkomst (log), uppgift om mammas löneinkomst saknas, pappans löneinkomst (log), uppgift om pappans löneinkomst saknas samt skolkommun. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå. ¹Från 2011 avser detta utfall behörighet till yrkesprogram.

Liksom i föregående avsnitt redovisar vi resultat från regressioner både med och utan kontrollvariabler. Som vi diskuterat tidigare innebär den metod vi använder att det egentligen inte är nödvändigt att inkludera kontrollvariabler, men det finns trots allt skäl att göra det: Om det skulle vara så att jämförelseskolornas utveckling inte motsvarar den utveckling insatsskolorna skulle ha haft om de inte hade deltagit i projektet, kan kontrollvariabler i viss mån reducera problemet. Kontrollvariabler gör också att precisionen i skattningarna blir högre. De kontrollvariabler vi inkluderar är i princip de som listas i Tabell 11 ovan. I den sista kolumnen för respektive utfall visar vi resultat från regressioner som också inkluderar så kallade skolfixa effekter. Detta innebär att vi tar hänsyn till alla skillnader mellan skolor som är konstanta över tid. Vi betraktar därmed den sista kolumnens resultat som mest tillförlitliga.

För inget av utfallen finner vi statistisk säkerställda effekter på elevernas resultat under *Handledning för lärandes* första år. Som vi diskuterat tidigare är ett sådant resultat inte speciellt oväntat, då de elever som gick ut grundskolan vårterminen 2013 endast hann omfattas av projektet under lite mer än en termin. För vissa utfall är effektskattningarna negativa detta år – de antyder alltså en viss försämring av elevernas resultat under inledningskedet av projektet. En möjlig förklaring till ett sådant mönster skulle kunna vara att projektet var tidskrävande och därmed trängde undan andra aktiviteter för lärarna.

För år 2014 finner vi genomgående positiva effektskattningar; elevernas kunskapsresultat verkar alltså ha förbättrats på insatsskolorna relativt jämförelseskolorna under projektets gång. Det är dock endast för två av utfallsvariablerna – betyg i engelska och svenska som andraspråk – som effekterna är statistiskt säkerställda. För meritvärdet är effekten på gränsen till statistiskt säkerställd (med ett p-värde marginellt över 0,10). För övriga utfall kan vi inte med tillräckligt stor säkerhet säga att korrelationen inte beror på slumpen.

De skattade effekterna för engelska och svenska som andraspråk måste betraktas som stora. Värdet 7,4 för engelska ska tolkas som att projektet medfört att eleverna på insatsskolorna i genomsnitt förbättrat sitt betyg i engelska med 7,4 steg, när betygen rangordnats i percentiler, det vill säga på en skala 0–100. Om vi relaterar denna skattning till medelvärdet för de percentilrankade betygen i engelska på insats- och jämförelseskolorna innebär det en förbättring med omkring 20 procent (7,41/35,94). Som en ytterligare jämförelse kan nämnas att effekten motsvarar ungefär hälften av det gap i betyg i engelska som finns mellan insatsskolor och övriga skolor i landet (dvs. skolor utanför de urbana utvecklingsområdena) under den tidsperiod vi studerar; se Figur A 1 i bilaga 3. För svenska som andraspråk innebär skattningen en förbättring med 6,1 steg, eller cirka 13 procent (6,17/48,20). Effekten är därmed ungefär dubbelt så stor

som gapet i detta betyg mellan insatsskolor och övriga skolor i landet; se Figur A 1. För både engelska och svenska som andraspråk kan vi också notera att skattningarna för 2014 inte förändras i någon större utsträckning då vi inkluderar kontrollvariabler i regressionerna. Resultaten ger oss därmed ingen anledning att befara att dessa skattningar skulle förändras i någon större utsträckning om vi skulle kontrollera för ytterligare bakgrundsfaktorer (även om detta naturligtvis inte är något vi kan veta med säkerhet).⁴⁴

Det är möjligt att kraven för att uppnå olika betygssteg skiljer sig mellan olika skolor. Det är därför intressant att undersöka om de förbättringar vi funnit för elevernas betyg till följd av projektet också motsvaras av förbättrade resultat på de nationella proven. Nationella prov genomförs under vårterminen i årskurs 9 och elever på samtliga skolor i landet gör prov i engelska, matematik och svenska. Tanken med dessa prov är att de ska fungera som ett stöd för läraren och bidra till likvärdig bedömning och betygssättning av elever på alla skolor.⁴⁵

Tabell 13 visar resultaten då vi använder elevernas betyg på nationella prov som utfall. Liksom för betyg finner vi inga statistiskt säkerställda effekter under projektets första år. Det är intressant att se att den resultatförbättring vi observerar för elevernas slutbetyg i engelska under år 2014 också kan ses i deras resultat på det nationella provet i engelska. Denna effekt är statistiskt säkerställd och i ungefär samma storleksordning som den skattade effekten på betyget. För provresultaten i svenska finner vi dock inga statistiskt signifikanta effekter. I denna skattning inkluderas både elever som läser kursen i svenska och svenska som andraspråk eftersom samtliga elever skriver samma prov. Vi finner dock inte heller några statistiskt signifikanta effekter om analysen begränsas till elever som läser svenska som andraspråk⁴⁶.

⁴⁴ En möjlig invändning mot resultaten i svenska som andraspråk är att projektet skulle kunna ha påverkat vilken kurs i svenska en viss elev läser. Detta skulle i så fall kunna leda till att elevsammansättningen på kursen svenska som andraspråk har förändrats, vilket skulle kunna snedvridera resultaten (i den mån våra kontrollvariabler inte är tillräckligt omfattande för att ta hänsyn till sådana förändringar i elevsammansättningen). Vi finner dock inga statistiskt signifikanta effekter på sannolikheten att läsa svenska som andraspråk till följd av projektet.

⁴⁵ Det bör dock nämnas att inte heller resultaten på nationella prov kan ses som helt objektiva kunskapsmätt då dessa rättas lokalt på skolorna. Det är därmed möjligt för skolor att justera kravnivån vid rättningen av proven, vilket visats i Skolinspektionens kontrollrättningar (Skolinspektionen 2012).

⁴⁶ Analyser av trenderna på insats- och jämförelseskolorna under perioden före projektet startade väcker dock vissa tvivel angående tillförlitligheten i just denna analys.

Tabell 13 Effekter av *Handledning för lärande* på elevernas resultat på nationella prov (p-värden inom parentes)

	Provbetyg engelska (percentilrankat)			Provbetyg matematik (percentilrankat)		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Effekt 2013	-0,26 (0,96)	1,49 (0,61)	1,51 (0,57)	-0,80 (0,88)	0,18 (0,94)	1,60 (0,74)
Effekt 2014	5,96* (0,08)	5,61* (0,09)	6,39** (0,04)	2,64 (0,64)	3,36 (0,59)	5,54 (0,32)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Nej	Nej	Ja	Nej	Nej	Ja
Medelvarde, utfall	37,18	37,18	37,18	38,78	38,79	38,79
R ²	0,01	0,21	0,21	0,01	0,146	0,17
Antal obs.	7 140	7 139	7 139	7 087	7 086	7 086

	Provbetyg svenska (percentilrankat)		
Effekt 2013	2,69 (0,38)	3,07 (0,31)	3,55 (0,25)
Effekt 2014	0,56 (0,89)	0,03 (1)	1,17 (0,83)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Nej	Nej	Ja
Medelvarde, utfall	36,52	36,53	36,53
R ²	0,01	0,22	0,23
Antal obs.	7 296	7 295	7 295

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. Följande kontrollvariabler inkluderas i kolumn 2, 3, 5 och 6: ålder, kön, född i annat land, uppgift om födelseland saknas, båda föräldrarna födda i annat land, uppgift om föräldrarnas födelseland saknas, invandrade för 0-2 år sedan, invandrade för 3-4 år sedan, invandrade för 5-6 år sedan, mammans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om mammans utbildning saknas, pappans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om pappans utbildning saknas, mammans löneinkomst (log), uppgift om mammans löneinkomst saknas, pappans löneinkomst (log), uppgift om pappans löneinkomst saknas samt skolkommun. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

5.4 Resultatens tillförlitlighet

Som vi diskuterade ovan bygger analyserna i detta avsnitt på antagandet att utvecklingen av skolresultaten i jämförelsegruppen representerar den utveckling insatsskolorna skulle ha haft om de inte hade deltagit i *Handledning för lärande*. Detta antagande går inte att testa i formell mening. Vi såg emellertid i Figur 2 och Figur 3 (samt i Figur A 1 och Figur A 2) att de båda grupperna av skolor hade en liknande utveckling vad gäller skolresultat under åren innan projektet startade. Detta gör att det inte framstår som orimligt att utvecklingen skulle kunna ha varit densamma även efter år 2012 om insatsskolorna inte hade

varit föremål för projektet. I bilaga 3 presenterar vi ett mer formellt test av om trenderna i skolutfall var desamma på insats- och jämförelseskolorna under åren före projektet startade. Inte heller detta test indikerar att utvecklingen för de två grupperna av skolor skilde sig åt före projektstart.

Skolorna som vi undersöker i rapporten är turbulenta miljöer. För att säkerställa att de effekter vi uppmätt inte i själva verket drivs av en extrem utveckling på någon enstaka skola (och därmed kanske inte kan härledas till projektet), har vi skattat om regressionerna då vi systematiskt utelämnat en skola i taget. De skattade effekterna på elevernas betyg och provresultat i engelska förändras nästan inte alls om någon enskild skola exkluderas. För betyg i svenska som andraspråk blir effekterna i några fall inte längre statistiskt signifikanta, men storleken på de skattade effekterna är ungefär densamma. För meritvärde blir effektskattningarna ibland statistiskt signifikanta, men i de flesta fall inte. Om projektet i genomsnitt förbättrat elevernas meritvärde måste därmed betraktas om osäkert.⁴⁷

Sammantaget bedömer vi resultaten vad gäller elevernas betyg i engelska och svenska som andraspråk som tillförlitliga, även om skattningarna för svenska som andraspråk är något mer osäkra. För svenska som andraspråk finner vi inte heller en motsvarande resultatförbättring på det nationella provet, vilket vi gör för elevernas resultat i engelska.

5.5 Skiljer sig effekterna för olika grupper av elever?

I analyserna ovan studerar vi hur *Handledning för lärande* i genomsnitt har påverkat elevernas kunskapsresultat. Det är dock möjligt att effekterna av projektet skiljer sig åt för olika grupper av elever – starkare och svagare elever skulle exempelvis kunna ha påverkats på olika sätt eller olika mycket. I analyserna nedan undersöker vi om effekterna av projektet ser ut att skilja sig mellan olika grupper av elever.

I Tabell 14 studerar vi hur sannolikheten att passera tre olika ”tröskelvärden” i meritvärdesfördelningen på skolorna har påverkats av projektet: 25 percentilen, medianen och 75 percentilen. Denna analys försöker alltså fånga om resultatförbättringar främst sker bland de relativt svaga eller relativt starka eleverna på skolorna. Resultaten visar positiva och signifikanta effekter på sannolikheten att ha ett meritvärde över medianen, samt över den 75 percentilen.

⁴⁷ Vi har också skattat om regressionerna då endast år 2012 (istället för åren 2009–2012) används som jämförelseperiod. Storleken på de skattade effekterna för elevernas betyg och provresultat i engelska samt betyg i svenska som andraspråk för år 2014 förändras inte särskilt mycket. Detta indikerar att resultaten inte är särskilt känsliga för valet av jämförelseperiod. De skattade effekterna blir dock inte alltid statistisk signifikanta i dessa analyser – att skattningarna förlorar i precision är dock väntat då de baseras på ett betydligt mindre urval av elever.

Vi finner däremot ingen statistiskt signifikant effekt längre ner i betygsfördelningen (över 25 percentilen). Det verkar därmed som att projektet främst har förbättrat resultaten för genomsnittliga och relativt starka elever på skolorna.

Tabell 14 Effekter av *Handledning för lärande* på sannolikheten att passera olika "trösklar" i meritvärdesfördelningen på skolorna (p-värden inom parentes)

	Meritvärde		
	Över 25 percentilen	Över medianen	Över 75 percentilen
Effekt 2013	0,01 (0,78)	0,05 (0,21)	0,04 (0,19)
Effekt 2014	0,02 (0,47)	0,08* (0,06)	0,06* (0,06)
Medelvärde, utfall	0,75	0,50	0,25
R ²	0,29	0,22	0,15
Antal observationer	9 082	9 082	9 082

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. Samtliga regressioner kontrollerar för ålder, kön, född i annat land, uppgift om födelseland saknas, båda föräldrarna födda i annat land, uppgift om föräldrarnas födelseland saknas, invandrade för 0-2 år sedan, invandrade för 3-4 år sedan, invandrade för 5-6 år sedan, mammans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om mammans utbildning saknas, pappans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om pappans utbildning saknas, mammans löneinkomst (log), uppgift om mammans löneinkomst saknas, pappans löneinkomst (log), uppgift om pappans löneinkomst saknas samt skolfixa effekter. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

Som vi diskuterat tidigare utgör det svenska språket en utmaning för många av eleverna på både insats- och jämförelseskolorna. Ett tydligt fokus inom projektet *Handledning för lärande* har därför varit att hitta metoder för stötta denna grupp, bland annat genom att låta lärarna delta i en utbildning i språkutvecklande arbetssätt (NC-kursen). Tabell 15 visar resultat för samma utfallsvariabler som i avsnitt 5.3, men då vi delat upp eleverna i två grupper: nyanlän- da som gått fyra år eller kortare tid i svensk skola och övriga.

Tabell 15 Effekter av *Handledning för lärande* på elevernas betyg och resultat på nationella prov bland nyanlända elever och övriga (p-värden inom parentes)

	Meritvärde		Behörig till gymnasiet ¹		Betyg, teoretiska ämnen	
	Nyanlända	Övriga	Nyanlända	Övriga	Nyanlända	Övriga
Effekt 2013	-1,12 (0,74)	2,17 (0,42)	-0,04 (0,43)	-0,06 (0,29)	-1,93 (0,72)	0,56 (0,84)
Effekt 2014	-4,72 (0,32)	6,16** (0,04)	0,03 (0,62)	0,07 (0,14)	3,56 (0,63)	7,37 (0,10)
Kontrollvariabler	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Medelvarde, utfall	12,61	38,75	0,14	0,69	11,59	37,54
R ²	0,23	0,20	0,19	0,18	0,21	0,19
Antal obs.	1 388	7 694	1 388	7 694	1 026	7 264

	Betyg engelska		Betyg matematik		Betyg svenska som andraspråk	
	Nyanlända	Övriga	Nyanlända	Övriga	Nyanlända	Övriga
Effekt 2013	-5,21 (0,34)	-0,67 (0,82)	-3,06 (0,54)	-2,88 (0,36)	-0,47 (0,90)	-1,44 (0,76)
Effekt 2014	6,42 (0,29)	7,69*** (0,00)	-5,44 (0,41)	5,27 (0,15)	0,09 (0,99)	7,86* (0,05)
Kontrollvariabler	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Medelvarde, utfall	12,14	39,60	21,95	38,72	24,18	54,50
R ²	0,17	0,20	0,17	0,18	0,22	0,18
Antal obs.	1 146	7 445	1 216	7 465	1 224	4 661

	Provbetyg engelska		Provbetyg matematik		Provbetyg svenska	
	Nyanlända	Övriga	Nyanlända	Övriga	Nyanlända	Övriga
Effekt 2013	1,74 (0,76)	1,13 (0,71)	-0,57 (0,94)	1,75 (0,72)	3,89 (0,57)	3,45 (0,25)
Effekt 2014	6,67 (0,26)	6,03* (0,07)	-2,95 (0,67)	6,81 (0,28)	0,02 (1)	1,34 (0,80)
Kontrollvariabler	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Skolfixa effekter	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Medelvarde, utfall	18,50	38,66	31,15	39,60	18,17	38,02
R ²	0,21	0,19	0,19	0,17	0,19	0,20
Antal obs.	522	6 617	684	6 402	549	6 746

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. Samtliga betygsutfall har percentilrankats. Följande kontrollvariabler inkluderas: ålder, kön, född i annat land, uppgift om födelseland saknas, båda föräldrarna födda i annat land, uppgift om föräldrarnas födelseland saknas, invandrade för 0-2 år sedan, invandrade för 3-4 år sedan, invandrade för 5-6 år sedan, mammans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om mammans utbildning saknas, pappans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om pappans utbildning saknas, mammans löneinkomst (log), uppgift om mammans löneinkomst saknas, pappans löneinkomst (log), uppgift om pappans löneinkomst saknas samt skolkommun. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå. ¹Från 2011 avser detta utfall behörighet till yrkesprogram.

Effektskattningarna för gruppen nyanlända har genomgående mycket låg precision (visas genom höga p-värden), vilket innebär att det är inte möjligt att säga någonting med säkerhet om hur projektet har påverkat kunskapsutvecklingen för denna grupp. Att precisionen i skattningarna blir lägre är väntat då regressionerna baseras på betydligt färre elever. Detta illustrerar svårigheten att studera skillnader i effekter mellan grupper med vårt datamaterial – urvalet av elever är för litet för att vi ska kunna lära oss särskilt mycket av denna typ av analyser.⁴⁸

Intressant att notera i tabellen är dock att *Handledning för lärande* verkar ha haft goda effekter på kunskapsutvecklingen för gruppen övriga elever. För denna grupp finner vi statistiskt säkerställda positiva effekter för flera utfall: meritvärde, betyg i engelska och svenska som andraspråk, samt betyg på det nationella provet i engelska. Dessutom är effekten på det genomsnittliga betyget i samtliga teoretiska ämnen på gränsen till statistiskt signifikant. Om vi relaterar storleken på effektskattningarna till medelvärdet för utfallsvariablerna motsvarar de förbättringar av resultaten med mellan 14 och 19 procent, beroende på utfall.

5.6 Sammanfattning

I avsnitt 5 har vi undersökt om *Handledning för lärande* har påverkat elevernas kunskapsresultat, mätt genom betyg och resultat på nationella prov i årskurs 9. Det mesta pekar på att projektet har haft en del goda effekter för elever som avslutade grundskolan år 2014. Flera av sambanden är dock inte statistiskt säkerställda. Vi finner emellertid statistiskt signifikanta effekter på elevernas resultat i engelska och svenska som andraspråk, även om de senare är något mer osäkra. För elever som är födda i Sverige eller som har invandrat för mer än fyra år sedan finner vi även positiva effekter på meritvärdet. Resultaten antyder vidare att projektet främst stärkt resultaten för genomsnittliga och relativt starka elever på skolorna. Slutligen är det viktigt att komma ihåg att vi inte har tillgänglig data för de elever som avslutade grundskolan vårterminen 2015, det vill säga den kohort som påverkats allra mest av projektet.

6 Avslutande diskussion

Handledning för lärande har varit ett omfattande projekt som gjort ett tydligt avtryck på de deltagande skolorna; skolor som har att arbeta med elevresultat som inte når upp till kunskapsmålen. Lärdomar om hur projektet har fungerat

⁴⁸ Vi har också undersökt om effekterna av projektet skiljer sig åt mellan könen. Resultaten tyder inte på att projektet enbart skulle ha gynnat flickor eller pojkar.

och vilka resultaten har blivit är därför angelägna. I rapportens avslutning sammanfattar och diskuterar vi de viktigaste resultaten med syftet att bidra med sådan kunskap.

Handledningen har upptagit mycket tid på skolorna och utgjort projektets kärna, särskilt grupphandledningen. För de pedagoger som är positiva till insatsen är det möjligt att grupphandledningen och det kollegiala lärandet för med sig en kompetensförstärkning. För lärare som inte uppfattat insatsen som särskilt givande är det å andra sidan inte rimligt att förvänta sig samma utveckling. Lärarna som vi har intervjuat är splittrade i frågan, vilket indikerar att grupphandledning troligen inte är en universell metod till kompetensförstärkning bland lärare. Vi har sett att den specifika handledningsmodellen inte har landat så väl hos vissa och att gruppkonstellationen har betydelse för hur samtalet fungerar. En del av dem vi har intervjuat menar vidare att kollegialt lärande inte kan råda bot på de fundamentala utmaningarna som finns i klassrummen, på skolorna och i närområdena. De anser att andra insatser behövs om utvecklingen av elevernas kunskaper ska vändas uppåt. Samtidigt vill vi poängtera att många lärare är nöjda med grupphandledningen och de erfarenheter den bidragit med, och det finns dessutom en del indikationer på att lärarna har blivit mer positiva över tid. En slutsats om att lärarna och skolorna upplever insatsen på olika sätt beroende på att de helt enkelt har delvis olika behov ligger nära till hands. Det är dock uppenbart att vår studie inte pekar på lika positiva erfarenheter av den specifika handledningsmodellen som tidigare studier av samma modell i en annan kontext (Blandini, Dahlqvist och Åberg 2014).

Vad gäller den individuella handledningen är uppfattningarna mer samstämmigt positiva. Här tror vi att lärarnas fria val att delta eller inte delta kan ha varit betydelsefullt, vilket också var Skolverkets (2015) utgångspunkt när insatsen drogs igång. En person som inte vill handledas är det sannolikt svårt att motivera.⁴⁹ Det är möjligt att detta också gäller för grupphandledningen, vilket i så fall innebär en utmaning att hantera i situationer där grupphandledning är obligatorisk. Den individuella handledningen har en fördel i det att den kan anpassas bättre till lärarens enskilda behov och att den inte är beroende av att samspelet i gruppen fungerar. Samtidigt är individuell handledning dyrare och det finns inte heller möjlighet att på samma sätt dra lärdomar av kollegor som arbetar på skolan.

Regeringsuppdraget till Skolverket innehöll också direktiv om att projektet skulle bestå av studiehandledning på elevernas modersmål, utveckling av verksamheten utanför ordinarie skoltid (läxhjälp och lovskola) och utveckling av

⁴⁹ Notera dock att det å andra sidan mycket väl kan vara de lärare som inte vill ha individuell handledning som har störst behov av att få hjälp med att utveckla undervisningen.

kontakter med vårdnadshavare. Våra analyser av intervjuer och enkäter tyder sammantaget på att insatserna som fokuserat på detta har varit förhållandevis begränsade och inte gjort något större avtryck i klassrummen.⁵⁰ Det är mycket möjligt att skolorna helt enkelt inte klarat av att hantera så många insatser på en och samma gång.

Detta knyter an till en annan aspekt på projektet som handlar om utvärdering mer generellt. Ur utvärderingssynpunkt uppstår nämligen ett problem när projektets effekter ska värderas om det är så att delinsatserna är många och disparata – det blir helt enkelt svårt att veta vad som är orsaken till de resultat som utvärderingen pekar på. När vi nedan diskuterar effekter av *Handledning för lärande* är det besvärligt att reda ut konsekvenserna av olika insatser. Vi kan med viss säkerhet uttala oss om projektet som helhet. Vi kan förmodligen också någorlunda säkert säga att vi undersöker effekter av kompetenshöjande insatser. Däremot är det väldigt svårt att veta mera precist vilka av insatserna som har vilka konsekvenser. Om projektet hade bestått av färre komponenter, kanske bara en, hade det varit lättare att fastställa effekterna av just dessa delar.

Skolverket beslutade att *Handledning för lärande* också skulle inkludera delar som inte nämndes i regeringsuppdraget: insatser för rektorer och fortbildning för lärarna. Våra analyser visar att dessa insatser har tagits emot väl på skolorna, särskilt har lärarna varit positiva till en kurs i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Vår studie ger inga svar om kursens faktiska effekter, men resultaten antyder att den skulle kunna ha positiva konsekvenser. Mot bakgrund av detta vore det intressant med en försöksverksamhet där effekterna av fortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan studeras närmare.

Handledning för lärande är en i sammanhanget ganska stor insats, vilket talar för att projektet har potential att generera positiva effekter på elevernas upplevelser av skolgången och på deras kunskapsresultat. Samtidigt är lärarnas kompetens bara en i mängden av faktorer som spelar roll. Dessutom är kedjan från kompetenshöjande insatser för lärarna till förbättrade prestationer bland eleverna lång: Lärarna måste först och främst ta med sig lärdomar som kan användas i det dagliga arbetet. Lärarna ska sedan förändra sitt arbetssätt, vilket ska påverka elevernas beteenden och möjlighet att lära sig i önskad riktning. Slutligen ska detta leda till att eleverna faktiskt börjar prestera bättre. Flera saker måste alltså hända om projektet ska få avsedd verkan.

Det är vidare viktigt att understryka att det finns en kostnad av *Handledning för lärande* såtillvida att den tid som pedagogerna lägger på att delta måste tas från något annat. I våra intervjuer är det flera lärare som menar att andra saker

⁵⁰ Vad gäller studiehandledningen på elevernas modersmål är resultaten dock något svårtydda (se avsnitt 3.2.2, samt avsnitt 4.3).

har satts åt sidan, till exempel planering, annan kompetensutveckling och konfererande inom lärarlag. Om detta är betydelsefulla inslag på en skola, vilket är rimligt att anta, har projektet en tydlig baksida.

Vår uppföljningshorisont är ganska kort och det är lätt att argumentera för att perioden 2012–2013 bör ses som en läroperiod. Det skulle betyda att det först är därefter som det går att förvänta sig effekter av projektet. Vi har dock inte möjlighet att studera långsiktiga effekter inom ramen för rapporten.

Mot bakgrund av resonemangen ovan är det extra intressant att notera att analysen faktiskt tyder på en del positiva konsekvenser av *Handledning för lärande* på elevnivå. Elevernas uppfattningar om lärarnas förmåga att undervisa tycks till exempel vara mer positiva än vad de skulle ha varit i frånvaro av projektet. Detta verkar främst drivas av att insatsskolorna har undvikit en nedgång som jämförelseskolorna har haft. Ett annat intressant resultat att notera är att arbetsklimatet i klassrummet har förbättrats.

Det är långt ifrån säkert att de förhållandevis goda effekterna som vi ser på elevernas upplevelser gör att de faktiskt lär sig mer. Våra analyser på kunskapsresultat, mätt genom betyg och resultat på nationella prov i årskurs 9, tyder inte på positiva utfall för 2013. Eftersom eleverna som gick ur årskurs 9 våren 2013 bara gick på skolan samtidigt som projektet var i gång under ungefär ett halvår, är nolleffekterna helt förväntade. Resultatet ligger vidare i linje med en tolkning om att det finns en introduktionsfas där baksidorna av projektet dominerar. För 2014 är resultaten mer positiva. Vi finner framförallt goda effekter i ämnet engelska. Kunskapsresultaten i svenska som andraspråk verkar dessutom ha påverkats positivt, även om skattningarna för detta utfall är osäkrare. För övriga utfall hittar vi också positiva samband, i vissa fall ganska starka sådana, men effekterna är inte statistiskt säkerställda i flertalet analyser. Därmed går det inte att dra slutsatsen att projektet generellt sett har påverkat exempelvis genomsnittsbetyg och andelen elever som är behöriga till gymnasieskolan.⁵¹ Om vi däremot avgränsar analyserna till elever som *inte* är nyanlända hittar vi dock positiva och statistiskt säkerställda effekter på genomsnittlig meritvärdespoäng.

Som vi noterat ovan kan vi inte fastställa effekterna av olika delinsatser inom ramen för projektet, eftersom flera insatser genomförts på samma skolor. Vi kan med någorlunda säkerhet anta att effekterna hänger samman med kompetensförstärkning av lärarkåren, och det skulle kunna vara så att det är

⁵¹ Den statistiska metod som vi använder i rapporten "kräver mycket av data". Om antalet deltagande skolor hade varit fler eller om vi hade haft möjlighet att titta på utfall längre fram i tiden hade våra möjligheter att göra precisa skattningar varit mer gynnsamma. Sannolikheten att hitta statistiskt säkerställda resultat hade i så fall varit större än vad den är i nuläget.

projektets större delar (grupphandledningen, den individuella handledningen och NC-kursen) som tillsammans avgör hur totaleffekterna ser ut. Detta resultat kan dock mycket väl innebära att det är någon eller några få av insatserna som är verkningsfulla, medan övriga insatser inte har några effekter alls (eller till och med har negativa effekter). Observera vidare att kompetensförstärkning inte med nödvändighet behöver betyda att den existerande lärarkåren har förbättrat sina förmågor. Effekterna skulle också kunna bero på att skolorna genom projektet lyckats behålla eller rekrytera bättre lärare.

Vi har inte någon säker förklaring till varför de positiva effekterna på kunskapsresultat främst verkar finnas inom språkområdet (engelska och svenska som andraspråk). *Handledning för lärande* har haft tydliga inslag om språkutvecklande arbetssätt. En möjlig tolkning är att språklärare har en särskilt god grund för att kunna dra nytta av projektet i dessa dimensioner. Detta handlar emellertid om spekulationer som det skulle vara intressant att undersöka närmare i framtida studier.

Precis som alla andra empiriska studier har vår undersökning vissa kritiska moment. När vi skattar projektets effekter är det främst antagandet att utvecklingen på jämförelseskolorna motsvarar den utveckling som insatsskolorna skulle ha haft om projektet inte hade funnits som är avgörande. I rapporten har vi diskuterat och analyserat antagandet noggrant. Vi landar i slutsatsen att ansatsen är rimlig och trovärdig, samtidigt som vi tydligt vill notera att det finns en viss osäkerhet. En osäkerhetskälla handlar om att skolorna (både insats- och jämförelseskolor) är turbulenta miljöer där det händer många olika saker som vi inte har fullständig kontroll över, till exempel är personalomsättningen ganska hög. Detta skulle kunna vara ett problem för vår jämförelse. Det är också värt att notera risken för så kallade *Hawthorne*-effekter: Personal och elever vet om att de är med i ett försök, och det skulle kunna vara så att det är denna vetskap som påverkar hur de presterar snarare än innehållet i projektet. I så fall finns det alltså en positiv effekt av projektet, men den drivs inte av kompetensförstärkning bland pedagogerna.

Omsättningen av lärare på skolor i den aktuella målgruppen föranleder en avslutande reflektion. *Handledning för lärande* bygger i hög grad på samspel mellan lärare. Tanken är vidare att projektet ska generera kompetensförstärkning som lever kvar och ger effekter efter projektslut. Båda dessa premisser hotas naturligtvis om det är många lärare som väljer att inte stanna kvar på skolan. Hur detta ska hanteras är svårt att veta, men det är knappast något som kan ignoreras när skolpolitiken för skolor med låga kunskapsresultat utformas.

Referenser

- Backe-Hansen, E., A. Bakken och L. Huang (2013), "Evaluering av leksehjelp-tilbudet 1.-4. trinn. Sluttrapport." NOVA Rapport 6/2013, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Björklund, A., P. Fredriksson, J-E Gustafsson och B. Öckert (2010), "Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?", Rapport 2010:13, IFAU, Uppsala.
- Bladini, K., E. Dahlqvist och K. Åberg (2014), "Grupphandledning – en forskningsstudie" i Kroksmark, T. (red.), *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*, Studentlitteratur, Lund.
- Blossing, U. (2012), *Att kartlägga och förbättra skolor*, Studentlitteratur, Lund.
- Blundell, R. och M. Costa-Dias (2009), "Alternative approaches to evaluation in empirical microeconomics", *Journal of Human Resources* 44(3): 565–640.
- Boverket (2014), "Uppföljning av de prestationsbaserade stimulansmedlen – delrapport 1", Rapport 2014:17, Boverket, Stockholm.
- Boverket (2015), "Uppföljning av det prestationsbaserade stimulansbidraget – delrapport 2", Rapport 2015:17, Boverket, Stockholm.
- Bunar, N. (2010), "Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan", Rapport 6:2010, Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Bättra (2014), "Krävande, givande, lärande. Utvärdering av handlednings- och coachningsinsatser inom satsningen handledning för lärande", Stockholm.
- Bäck, H. (2003), *Explaining coalitions. Evidence and lessons from studying coalition formation in Swedish local government*, Acta Universitatis Uppsaliensis, Uppsala.
- Böhlmark, A., E. Grönqvist och J. Valchos (2012), "Rektors betydelse för skola, elever och lärare", Rapport 2012:15, IFAU, Uppsala.
- Calmar Andersen, S., L. Voldby Beuchert, H. Skyt Nielsen och M. Kjaersgaard (2015), "The effect of teacher's aides in the classroom: Evidence from a randomized trial", Opublicerat manuskript, Aarhus universitet, Aarhus.
- Cameron, C. A., J. B. Gelbach och D. L. Miller (2008), "Bootstrap-based improvements for inference with clustered errors", *Review of Economics and Statistics* 90(3):414–427.

- Cresswell, J. W. (2003), *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Sage, London.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London.
- Holmlund, H., J. Häggblom, E. Lindahl, S. Martinson, A. Sjögren, U. Vikman och B. Öckert (2014), ”Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola”, Rapport 2014:25, IFAU, Uppsala.
- Håkansson, J. och D. Sundberg (2012), *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Natur och Kultur, Stockholm.
- Kim, J. och C. W. Mueller (1978), *Introduction to factor analysis. What it is and how to do it*, Sage, Newbury Park.
- Lundahl, C. (2011), *Bedömning för lärande*, Studentlitteratur, Lund.
- Nordenbo, S., M. Sögar Larsen, N. Tiftlicki, R. E. Wendt och S. Östergård (2008), *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school*, Danish Clearinghouse for Educational Research, Köpenhamn.
- Norusis, M. J. (1994), *SPSS professional statistics 6.1*, SPSS inc., Chicago.
- Regeringsbeslut A2012/174/IU, *Stimulansbidrag*
- Regeringsbeslut U2011/6863/S, *Uppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden*
- Regerings proposition 2012/13:1, *Budgetpropositionen för 2013*
- Rockoff, J (2004), ”The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data”, *The AEA Papers and Proceedings*, 94, 247-252.
- SKL (2010), ”Nyanlända elevers utbildning – goda exempel från tio kommuner”, Sveriges kommuner och landsting, Stockholm.
- Skolinspektionen (2012), *Lika för alla? Omrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskolan under tre år*, Regeringsuppdrag Dnr U2009/4877/G, Skolinspektionen, Stockholm.
- Skolverket (2013), ”Projektplan”, Handledning för lärande, PM 2013-09-25, Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2014a), ”Grundskolan i internationella kunskapsmätningar – kunskap, skolmiljö och attityder till lärande”, Rapport 407, Skolverket, Stockholm.

- Skolverket (2014b), "Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken", Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2015), "Uppdrag att stödja grundskolor i utanförskapsområden. Redovisning av regeringsuppdrag", Skolverket, Stockholm.
- Teorell, J. och T. Svensson (2007), *Att fråga och att svara – Samhällsvetenskaplig metod*, Liber, Malmö.
- Timperely, H. (2011), *Det professionella lärandets inneboende kraft*, Studentlitteratur, Lund.
- Vedung, E. (1998), *Utvärdering i politik och förvaltning*, Studentlitteratur, Lund.
- Åberg, K. (2014), "Den dialogiska reflektionsmodellen" i Kroksmark, T. (red.), *Modellskolan – en skola på vetenskaplig grund med forskande lärare*, Studentlitteratur, Lund.

Bilaga 1 Enkätundersökning bland elever

Under september–november 2012 och 2014 genomförde Statistiska centralbyrån (SCB) på uppdrag av IFAU enkätundersökningar med eleverna på 20 skolor. Alla skolor som deltog i *Handledning för lärande* (tio stycken) ingick i undersökningen och till varje insatsskola valdes en jämförelseskola. Alla elever i årskurs 7–9, och i förekommande fall årskurs 6, ingick i urvalet.

Enkäten utformades som en pappersenkät på åtta sidor och frågorna formulerades av IFAU och Skolverket i samråd med SCB. Enkäten skickades till kontaktpersoner på respektive skola som ordnade distributionen och insamlingen av enkäten. Enkäten fylldes i under lektionstid under lärares överinseende. Eleverna var helt anonyma och de lämnade sitt svar i ett tillslutet svarskuvert. Vi skickade tre påminnelser till kontaktpersonerna i de fall svar från vissa klasser (eller hela skolor) saknades och till slut inkom svar från alla skolor (men inte alla klasser).

Tabell A 1 Skolurval och svarsfrekvenser (procent, i parentes) vid elevenkätundersökningar 2012 och 2014

Kommun	2012		2014	
	Insats	Jämförelse	Insats	Jämförelse
Göteborg	Bergsjö (83)	Vättle (86)	Bergsjö (68)	Vättle (90)
	Gårdsten (79)	Nytorp (70)	Gårdsten (87)	Nytorp (81)
	Ryaskolan (79)	Lövgärde (81)	Ryaskolan (80)	Bergum (87)
			Lövgärde (80)	Hjällbo (88)
Borås	Boda (79)	Särila (77)	Boda (88)	Särila (85)
Kristianstad	Fröknegård (48)	Slättäng (56)	Fröknegård (82)	Slättäng (84)
Malmö	Sofielund (80)	Apelgård (78)	Sofielund (84)	Apelgård (79)
Stockholm	Hjulsta (68)	Rinkeby (86)		
			Hjulsta (87)	Husbygård (23)
Södertälje	Hovsjö (87)	Ronna (84)	Hovsjö (83)	Ronna (86)
Trollhättan	Kronan (77)	Sylte (57)	Kronan (91)	Sylte (86)
Växjö	Araby (83)	Braås (82)		

Sammansättningen av skolor förändrades delvis mellan mätningarna 2012 och 2014. Arabyskolan i Växjö lades ner 2013 och kom således aldrig i praktiken att delta i projektet. Därmed exkluderades Araby och dess jämförelseskola Braås vid det andra undersökningsstillfället. För att ändå ha tio insatsskolor valde Skolverket att överföra jämförelseskolan Lövgärdesskolan till insatsgruppen, som med några månaders fördröjning således blev en del av *Handledning för lärande*. Som en konsekvens av detta behövde Lövgärde och Rya jämförelseskolor till enkäten 2014 och därför tillkom Bergum och Hjällbo.

Slutligen ville inte Rinkeby skolan vara med i enkätomgång två, och därför inkluderades Husbygård som ny jämförelseskola. Det är uppenbart att det varit en hel del turbulens, vilket illustreras av Tabell A 1. För att få ett jämförbart material har vi i analyserna som presenteras i avsnitt 4 valt att studera de skolor där vi har helt intakta par (markerade med fetstil i Tabell A 1).

Svarsfrekvenser i procent anges inom parenteser i Tabell A 1. I undersökningen 2012 fick vi totalt in 3 613 svar, vilket motsvarar 75 procent av eleverna i urvalet. Svarsfrekvensen bland insatsskolor (73 procent) och jämförelseskolor (76 procent) var ungefär lika höga. Liknande svarsfrekvenser erhålls också om vi bara tittar på de 14 skolor som analyserna i avsnitt 4 baseras på. Frökne gårdsskolan skiljer ut sig negativt med en svarsfrekvens på enbart 48 procent. Även Sylteskolan och Slättängsskolan ligger lite lägre än snittet med svarsfrekvenser på 56 respektive 57 procent.

Vid mätningen 2014 inkom svar från 3 753 elever, vilket då innebar en svarsfrekvens på hela 82 procent. Bland insatsskolorna svarade 83 procent och bland jämförelseskolorna 81 procent. Det var endast 23 procent av eleverna vid den nya jämförelseskolan Husbygård som svarade; svar uteblev från fem hela klasser. Notera dock att Husbygård inte används i analyserna i avsnitt 4. Data som utnyttjas för 2014 bygger således på ett enkätmaterial med väldigt god svarsfrekvens.

Bortfallet 2012 har inte undersökts utförligare än på skolnivå; det ingick inte i SCB:s uppdrag. Däremot fick SCB i uppdrag att analysera bortfallet 2014 mer detaljerat. Det finns dock ingen information på individnivå för samtliga elever och därför kan inte heller bortfallsanalysen för 2014 bli särskilt utvecklad. Den analys som genomförts visar att svarsandelarna är ungefär lika stora i olika storleksgrupper av skolor och i olika årskurser. Bortfallet i förberedelseklasserna är dock avsevärt större, vilket hänger samman med att det inte har inkommit några svar alls från tre förberedelseklasser. Det är troligt att språksvårigheter är orsaken; förmodligen har klassläraren gjort bedömningen att eleverna inte kunnat svara på frågorna. I två ytterligare klasser har dessutom språksvårigheter noterats som orsak till bortfall.

Det finns en del partiellt bortfall, det vill säga att eleverna inte svarat på alla frågorna. I normalfallet ligger det partiella bortfallet på omkring 2–4 procent, men det stiger ju längre in i frågeblanketten eleverna kommer. Notera att vi i analyserna i avsnitt 4 bara kan använda de elever som kommer från de 14 intakta paren av skolor och som gett användbara svar på samtliga frågor som analyserna bygger på. Det innebär att vi i regel använder 2 800–3 800 observationer snarare än de drygt 7 000 enkäter som har lämnats in.

Sammantaget gör vi bedömningen att de goda svarsfrekvenserna, och de analyser av bortfallet som vi trots allt har kunnat göra, antyder att data är förhållandevis representativt och trovärdigt. De två källor till osäkerhet som vi främst kan se är dels den ganska låga svarsfrekvensen för Fröknegårdsskolan 2012, dels svårigheter för en del elever att förstå frågorna (kanske framförallt i förberedelseklasser). Det betyder att vi mäter effekterna för en grupp av elever som rimligen är bättre på svenska än genomsnittet på de aktuella skolorna, och som därmed förmodligen har bättre förutsättningar att nå kunskapsmålen.

Bilaga 2 Utökad metoddiskussion om analysen av resultaten i elevenkäterna

I rapportens avsnitt 4 undersöker vi om *Handledning för lärande* har påverkat hur eleverna upplever sin skolgång. För att göra det jämför vi utvecklingen på sju insatsskolor med utvecklingen på sju jämförelseskolor. I den här bilagan diskuterar vi den valda metodansatsen utförligare.

Statistisk modell

För att undersöka hur elevernas upplevelser har påverkats av projektet använder vi regressionsanalyser som bygger på så kallade ”dubbeldifferenser” (*difference-in-differences*), se ekvation A1 nedan. Vi studerar hur svaren på enkätfrågor som mäter elevernas uppfattningar (*Utfall*) påverkas av olika faktorer; vi inkluderar en variabel (*Insats*) för vilken typ av skola eleven går på (1=insatsskola; 0=jämförelseskola), en variabel för vilken tidsperiod (*Efterperiod*) som avses (1=2014; 0=2012), samt en variabel som utgörs av interaktionen av typ av skola och tidsperiod (*Insats*×*Efterperiod*). Den skattade koefficienten för interaktionsvariabeln, b_3 , ger projektets effekt. I ekvationen ingår också ett intercept, a , samt en felterm, ϵ . Eftersom insatsen är på skolnivå ”klustrar” vi standardfelen på vilken skola eleven går på. Antalet kluster (14 st) är dock för litet för att ”vanlig klustring” ska fungera optimalt och därför används en metod som kallas *cluster wild bootstrap* (se Cameron m.fl. 2008).

$$(A1) \quad \text{Utfall}_{it} = \alpha + \beta_1 \text{Insats}_i + \beta_2 \text{Efterperiod}_t + \beta_3 (\text{Insats} \times \text{Efterperiod})_{it} + \epsilon$$

I regressionerna inkluderar vi för det mesta ett antal kontrollvariabler. Detta görs för att minska standardfelen (”residualvariansen” minskar) och därmed göra skattningarna av sambanden mer precisa. Kontrollvariablerna som vi tar hänsyn till är följande: kön, ålder, svenska som modersmål (ja/nej), nyanländ (gått i svensk skola mindre än 4 år, ja/nej), går i förberedelseklass (ja/nej), pappans utbildningsnivå (fem nivåer), mammans utbildningsnivå (fem nivåer), antal elever i klassen⁵², antal elever på skolan samt dummyvariabler som fångar faktorer som är gemensamma för ett specifikt par av insats- och jämförelseskola. I Tabell 3 i rapportens huvudtext finns beskrivande statistik för dessa variabler avseende år 2012. Vi har provat olika varianter där kontrollvariabler

⁵² Klasstorlek har inhämtats från lärare. I några få fall är klasserna orimligt stora (i ett fall 141 elever). Vi har valt att exkludera observationer där klasserna sägs bestå av fler än 32 elever (totalt 8 procent av observationerna). Resultaten är dock inte särskilt känsliga för hur vi väljer att behandla den här variabeln.

exkluderas och inkluderas på olika sätt i analyserna; skattningarna av projektets effekt ändras inte nämnvärt.

Utfallsmåtten

Utfallen som vi studerar handlar i två fall som index: *lärarkompetensindex* och *arbetsklimatindex*. Dessa index har vi skapat utifrån faktoranalyser baserade på ett urval av enkätfrågor. Faktoranalyserna som redovisas i Tabell A 2 och Tabell A 3 nedan används dels för att undersöka om det är så att enkätfrågorna kan ses som indikationer på en underliggande latent variabel, dels för att se hur viktiga de olika frågorna är för att mäta den underliggande variabeln.⁵³

Tabell A 2 Faktoranalys, lärarkompetens

Fråga	Hur många lärare...	Faktorladdning
1	Undervisar bra	0,75
2	Är bra på att engagera och skapa intresse	0,74
3	Berättar hur du ska göra för att lära dig mer	0,77
4	Tror på dig och din förmåga	0,74
5	Berättar för dig om målen i olika ämnen	0,65
6	Är tydlig med vad som krävs för att få olika betyg	0,72
7	Är tydlig med hur du klarar dig i olika ämnen	0,76
8	Ger dig nya utmaningar så att du hela tiden utvecklas	0,76
9	Ger dig det stöd och den hjälp du behöver i skolarbetet	0,80
10	Är bra på att förklara när du inte förstår	0,75
11	Är bra på att skapa lugn och ro så att du kan koncentrera dig på skolarbetet	0,67

Not: Faktoranalysen är baserad på principalkomponenter och genomförs på alla 5 155 elever som besvarat samtliga 11 enkätfrågor. Frågornas svarsalternativ är fem till antalet och ordinalt ordnade från 1 ("inga lärare") till 5 ("alla lärare"). Endast den första dimensionen i materialet når Kaiser-kriteriet med ett egenvärde större än 1,00 (i detta fall är egenvärdet 6,00). Denna dimension fångar 55 procent av variationen i variablerna. Bartlett's test of sphericity visar att vi kan förkasta hypotesen att det inte finns något samband mellan de olika indikatorerna ($p > 0,001$). Kaiser-Meyer-Olkin measure of sample adequacy är hela 0,94, vilket indikerar att materialet är mycket lämpligt att analysera med hjälp av faktoranalys.

I analysen som redovisas i Tabell A 2 testar vi om de 11 frågor som vi har om hur eleverna uppfattar sina lärare kan användas som indikatorer på lärarkompetens. För att avgöra hur många dimensioner det finns i materialet använder vi

⁵³ Den faktoranalys vi har använt bygger på ett antagande om att variablerna som ingår i analysen är kontinuerliga, det vill säga att alla avstånd mellan de olika svarsalternativen på en enkätfråga är lika stora. Detta är ett mycket vanligt och ofta oproblematiskt antagande vid faktoranalys. Vi har emellertid också genomfört analyser där vi släpper på detta antagande (vi använder då faktoranalys som bygger på något som kallas för en "polychoric korrelationsmatris") och resultaten blir i det närmaste identiska.

Kaiser-kriteriet. Endast den första dimension möter detta kriterium, vilket indikerar att materialet är endimensionellt.⁵⁴ Faktorladdningarna är i samtliga fall positiva och mycket höga, över 0,65 (teoretiskt är 1,00 maximum). Laddningarna är också relativt lika och därmed kommer frågorna att väga ungefär lika mycket i det index som vi konstruerar utifrån faktoranalysen. Indexet skapar vi utifrån så kallade *factor scores* (redovisas inte) som bygger på faktorladdningarna som visas i Tabell A 2. Beskrivande statistik över indexet återfinns i rapportens huvudtext.

I Tabell A 3 flyttas fokus till vad eleverna tycker om arbetsklimatet i klassrummet. Tre enkätfrågor används här.

Tabell A 3 Faktoranalys, stämningen i klassrummet (lösningen är inte roterad)

Fråga	Hur tycker du att det är på lektionerna?	Faktorladdning
1	Lugn och ro så att det går att koncentrera sig på skolarbetet	0,84
2	Trevlig och positiv stämning	0,86
3	Lätt att vara med och delta i diskussioner	0,73

Not: Faktoranalysen är baserad på principalkomponenter och genomförs på alla 6 634 elever som besvarat de tre enkätfrågorna. Frågornas svarsalternativ är fem till antalet och ordinalt ordnade från 1 ("aldrig/nästan aldrig") till 5 ("alltid/nästan alltid"). Endast den första dimensionen i materialet når Kaiser-kriteriet med ett egetvärde större än 1,00 (i detta fall är egetvärdet 1,99). Denna dimension fångar 66 procent av variationen i variablerna. Bartlett's test of sphericity visar att vi kan förkasta hypotesen att det inte finns något samband mellan de olika indikatorerna ($p > 0,001$). Kaiser-Meyer-Olkin measure of sample adequacy är 0,65, vilket indikerar att materialet är tillräckligt bra för att genomföra faktoranalys på.

Det visar sig att de tre frågorna om klassrumsklimat kan användas för att fånga en underliggande dimension, eftersom endast den första dimensionen uppfyller Kaiser-kriteriet. Faktorladdningarna är positiva och mycket höga, den lägsta är 0,73. Beskrivande statistik över det index som vi konstruerar med grund i faktoranalysen presenteras i tabell 9 i huvudtexten.

Övriga utfall som analyseras i avsnitt 4 bygger på svar på enskilda enkätfrågor; se Tabell A 4.

⁵⁴ Enligt Kaiser-kriteriet krävs ett egetvärde större än 1,00 för att en faktor ska extraheras i ett datamaterial. Om egetvärdet för en faktor är mindre än 1,00 betyder det att faktorn inte är bättre på att fånga variationer i materialet än de individuella variablerna. Faktoranalysen visar i detta fall att endast den första dimensionen (som vi kallar *lärarkompetens*) uppfyller Kaiser-kriteriet; egetvärdet är 6,00.

Tabell A 4 Dikotoma utfallsmått som används i avsnitt 4

Variabel	Fråga	Andelen positiva svar
Bra undervisning	Hur många av dina lärare tycker du undervisar bra?*	0,72
Nöjd med modersmåls-undervisningen	Hur nöjd är du med din modersmålsundervisning?***	0,80
Hjälp i andra ämnen på modersmål	Får du hjälp med undervisningen i andra ämnen på ditt modersmål?****	0,22
Nöjd med hjälpen i andra ämnen på modersmål	Hur nöjd är du med hjälpen på ditt modersmål i de andra ämnena?***	0,80
Får läxhjälp	Får du någon läxhjälp (t.ex. studieverkstad)?***	0,44
Nöjd med läxhjälp	Hur nöjd är du med läxhjälp/studieverkstaden?***	0,77
Får extra undervisning	Får du undervisning enskilt eller i grupp utanför lektionstid?***	0,16
Föräldrakontakt varje månad	Hur ofta händer det att skolan/lärare pratar med dina föräldrar/vårdnadshavare om hur det går för dig i skolan?****	0,49

Not: Svarsalternativ slås ihop på följande sätt:

* 1="alla" och "de flesta"; 0="ungefär hälften", "några få" och "inga".

** 1="mycket nöjd" och "ganska nöjd"; 0="inte så nöjd" och "inte alls nöjd".

*** 1="ja"; 0="nej".

**** 1="en eller flera gånger i veckan" och "en eller flera gånger i månaden"; 0="mer sällan" och "aldrig".

Notera att frågorna i vissa fall handlar om enkla ja/nej-frågor, till exempel: "Får du hjälp med undervisningen i andra ämnen på ditt modersmål?" Vanligare är dock att en glidande skala med fyra eller fem svarsalternativ används. I alla analyser som redovisas i rapporten har vi för enkelhetens skull valt att dikotomisera utfallsmåtten; de kan bara anta två värden. Exempelvis har en elev som svarat att den är "mycket nöjd" eller "ganska nöjd" med hjälpen på modersmålet i andra ämnen bedömts vara nöjd och får värdet 1 på utfallsvariabeln. En elev som svarat "inte så nöjd" eller "inte alls nöjd" kategoriseras däremot som missnöjd och får värdet 0. Effekterna skattas sedan med linjära sannolikhetsmodeller, där koefficienterna talar om hur sannolikheten att svara 1 (t.ex. "nöjd") förändras som en effekt av *Handledning för lärande*.⁵⁵

⁵⁵ Vi har provat att skatta om sambanden med probit-analys och erhåller samma resultat. Vi har också i vissa fall använt ordinal probit-analys och behållit utfallsvariablernas kategoriseringar i fyra eller fem steg och får liknande resultat. Skattningarna från probit-analyser är emellertid svårare att redovisa överskådligt och lättförståeligt. Därför har vi valt att presentera de resultat som bygger på linjära sannolikhetsmodeller i rapporten.

Är insatsskolor och jämförelseskolor jämförbara?

Det kritiska antagandet som vi gör i analysen i avsnitt 4 är att upplevelserna som eleverna på insatsskolorna har, i frånvaro av projektet, skulle ha förändrats på samma sätt som uppfattningarna förändrats bland eleverna på jämförelseskolorna. I det här avsnittet diskuterar vi hur rimligt antagandet är och vilka osäkerhetskällor som finns.

Insatsskolor och jämförelseskolor: en kort diskussion

Det bästa sättet att få två jämförbara grupper hade varit att ur en förhållandevis stor pool av (snarlika) skolor slumpmässigt lotta vilka som skulle få ta del av projektet och vilka som skulle utgöra jämförelseskolor. Nu gick inte urvalsprocessen till på detta vis, men det fanns redan på förhand en tydlig strävan om att skapa förutsättningar för en rättvis jämförelse. Utifrån bakgrundsstatistik fastställdes att 25 snarlika skolor i nio kommuner var aktuella för projektet. IFAU konstruerade utifrån denna lista par av skolor som hade likartade förutsättningar och utvecklingstendenser. Tanken var att en av skolorna skulle utgöra insatsskola och att den andra skulle bli jämförelseskola. Skolverket kontaktade därefter kommunerna: skolor som var föremål för andra (stora) insatser, skulle läggas ner eller tydligt visade att de inte ville delta exkluderades. Efter diskussioner fastslogs slutligen en lista på tio insatsskolor som rymdes förhållandevis väl i den lista med par som IFAU hade tagit fram. I sista steget valdes jämförelseskolor som skulle matcha de valda insatsskolorna så bra som möjligt; i huvudsak kunde skolorna väljas från den fastslagna listan av par.⁵⁶ Vi har inte full insikt i urvalsprocessen, och vi vet inte om den på något sätt har gjort så att gruppen av insatsskolor på ett systematiskt vis skiljer sig från gruppen av jämförelseskolor. Vi har emellertid gjort vad som har gått för att undvika en sådan situation. Observera vidare att det inte finns några uppenbara indikationer på att urvalsprocessen har gjort att jämförbarheten skulle vara dålig, snarare tvärtom.

En potentiell källa till oro vad gäller metodansatsens trovärdighet är om det samtidigt som *Handledning för lärande* har hänt andra saker på insatsskolorna som är betydande och som avviker från det normala. På samma sätt kan extraordinära händelser på jämförelseskolorna under försöksperioden göra att skattningarnas trovärdighet minskar. De intervjuer som vi har genomfört på fem av insatsskolorna kan ge oss viss information om vad som i övrigt har hänt

⁵⁶ Notera att fyra av jämförelseskolorna, alla i mellanstora kommuner, ligger utanför de urbana utvecklingsområdena. Detta beror på att det bara fanns en skola i dessa områden. Vi valde i dessa fall jämförelseskolor som i så hög grad som möjligt liknade insatsskolorna vad gäller elevernas bakgrundsegenskaper och trender i kunskapsutveckling över tid.

på skolorna mellan 2012 och 2014. Vi har dessutom samlat in ytterligare material genom att skicka e-postfrågor till alla jämförelseskolor, samt gjort telefonintervjuer med rektorer på insatsskolor (som vi inte besökt) och jämförelseskolor. En sak är säker utifrån detta material: Det händer mycket på insatsskolorna och på jämförelseskolorna. Detta gällde såväl innan projektstart som under den tiden då projektet har genomförts. Omorganisationer, byten av rektorer, omsättning på lärare och deltagande i olika (små)projekt utgör vardagen på många av skolorna. Utifrån intervjumaterialet är det svårt att ha en bestämd uppfattning om huruvida turbulensen snedvrider resultaten, och i så fall i vilken riktning. Vi får dock inte intrycket att skillnaderna mellan insatsskolorna och jämförelseskolorna (vid sidan av projektet) skulle vara stora; det handlar om likartade turbulenta miljöer.

Sammantaget vill vi med det här avsnittet betona att det är svårt att helt säkert veta om vi har en bra grund för jämförelsen mellan insatsskolor och jämförelseskolor i avsnitt 4. Samtidigt har vi inte några indikationer på att de effekter vi ser skulle drivas av något annat än själva projektet. Nedan försätter vi att undersöka antagandet att jämförelseskolornas utveckling motsvarar den som insatsskolorna skulle ha haft om inte *Handledning för lärande* hade genomförts på skolorna med hjälp av statistiska analyser.

Beskrivande statistik för insatsskolor och jämförelseskolor

Enklare analyser kan användas för att undersöka jämförbarheten mellan insatsskolor och jämförelseskolor. Ett första steg är att studera bakgrundsfaktorer. I Tabell 3 i rapportens huvudtext visar vi att elevunderlaget är väldigt lika i insats- och jämförelseskolor. Det är en första indikation om att jämförelsegruppen är väl vald. Nästa steg är att jämföra hur eleverna på skolorna vid projektstart svarade på de enkätfrågor som mäter utfallen som vi är intresserade av. Tabell A 5 visar att skillnaderna mellan gruppernas svar på utfallsvariablerna är små och inte i något fall statistiskt säkerställd (på 95 procents säkerhetsnivå) vid första mättillfället hösten 2012. Det övergripande intrycket är därför att grupperna vid projektstarten liknar varandra i hög grad, både avseende bakgrundsfaktorer och utfallsvariabler.

Tabell A 5 Elevernas svar på enkätfrågor som mäter upplevelser av skolgången vid projektstart 2012, fördelat på insats- och jämförelseskolor

Variabel	Insats	Jämförelse	Signifikant skillnad?
Lärarkompetensindex	0,05	0,09	Nej
Bra undervisning	0,73	0,74	Nej
Nöjd med modersmålsundervisningen	0,82	0,79	Nej
Hjälp i andra ämnen på modersmål	0,25	0,25	Nej
Nöjd med hjälpen i andra ämnen på modersmål	0,77	0,80	Nej
Får läxhjälp	0,40	0,38	Nej
Nöjd med läxhjälp	0,75	0,73	Nej
Får stödundervisning	0,18	0,16	Nej
Föräldrakontakt varje månad	0,46	0,52	Nej
Arbetsklimatindex	0,03	0,00	Nej

Not: Enkätfrågorna beskrivs i tabell A2–A4 ovan. Statistisk signifikans anges på 95 procents säkerhetsnivå.

”Placebo”-test

Handledning för lärande fokuserar i allt väsentligt på lärarna och undervisningssituationen i klassrummen. Tanken är således *inte* att projektet ska påverka eleverna på andra sätt, till exempel att de ska trivas bättre med sina skolkamrater. Detta kan vi utnyttja för att genomföra analyser som kan fylla en slags funktion som ”placebo”-tester. Tankegången är följande: Vi undersöker två utfall som *Handledning för lärande* inte borde ha påverkat direkt. Det handlar dels om högstadiееlevernars uppfattningar om de andra eleverna på skolan, dels om deras uppfattningar om raster och håltimmar. Det är möjligt att projektet skulle kunna ”spilla över” på den allmänna stämningen på skolan och därmed delvis även påverka dessa faktorer. Men det är egentligen inte så troligt, eftersom insatsen inte har några tydliga komponenter som kan leda till att eleverna trivs bättre med varandra och med rasterna (fokus ligger på lektionerna och lärandet). Om vi skulle finna effekter av projektet på dessa ”irrelevanta” utfall går det att misstänka att det finns processer på skolorna som äger rum samtidigt som projektet och som allmänt förbättrar skolsituationen. I så fall är det en uppenbar risk att effekter som vi finner på andra utfall också hänger samman med dessa processer och alltså inte med *Handledning för lärande*.

Tabell A 6 "Placebotester": Effekter av *Handledning för lärande* på elevernas uppfattningar om kompisar och raster (p-värden i parentes)

	Trivs med andra elever?		Trivs med raster och håltimmar?	
	(1)	(2)	(3)	(4)
Effekt	0,00 (0,89)	-0,00 (0,91)	-0,00 (0,91)	-0,02 (0,51)
Kontrollvariabler	Nej	Ja	Nej	Ja
Justerat R ²	0,00	0,03	0,00	0,02
Antal observationer	3 922	3 922	3 894	3 894

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfelen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Cameron m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgwildboot*. Utfallen utgörs av dikotoma variabler (1=Ja; 0=Nej): 1="Trivs mycket/ganska bra" och 0="Trivs varken bra eller dåligt, ganska dåligt eller mycket dåligt" med andra elever respektive raster och håltimmar. Kontrollvariabler beskrivs ovan i den löpande texten. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

Tabell A 6 visar emellertid att det inte finns några effekter på hur skoleleverna upplever raster, håltimmar och andra elever på skolan. Vi skattar effekter väldigt nära noll, vilket tyder på att det inte finns andra processer som på ett mer allmänt plan medfört att eleverna på insatsskolorna (relativt eleverna på jämförelseskolorna) har blivit mer positiva. Detta stärker trovärdigheten hos den metodansats som vi använder i avsnitt 4.

Bilaga 3 Utökad metoddiskussion och kompletterande analyser till avsnittet om skolresultat

I rapportens avsnitt 5 undersöker vi om *Handledning för lärande* har påverkat elevernas skolresultat. För att göra det jämför vi utvecklingen av skolresultaten på de tio insatsskolorna med utvecklingen på tio jämförelseskolor. I den här bilagan redogör vi i mer detalj för den statistiska modellen samt presenterar resultat från några kompletterande analyser.

Statistisk modell

Den statistiska modell vi använder är i princip samma *difference-in-differences*-modell som i avsnitt 4 (och som vi i detalj redogör för i bilaga 2), men eftersom vi följer upp skolresultaten under två år efter att projektet påbörjades (2013 och 2014) och använder en längre jämförelseperiod innan projektet startade (2009–2012) får modellen ett något annorlunda utseende; se ekvation A2. Vi studerar hur elevernas skolresultat (*Utfall*) påverkas av följande faktorer: Vi inkluderar en variabel (*Insats*) för vilken typ av skola eleven går på (*Insats*=1 om insatsskola; *Insats*=0 om jämförelseskola); dummyvariabler för vilket år eleven avslutade årskurs 9 (*År2010*=1 om år 2010; *År2010*=0 om annat år, och på motsvarande sätt för de andra årsvariablerna); samt två variabler som utgörs av interaktionerna av typ av skola och år (*Insats*×*År2013* och *Insats*×*År2014*). De skattade koefficienterna för interaktionsvariablerna, b_7 och b_8 , ger projektets effekt för respektive år. I ekvationen ingår också ett intercept, a , samt en felterm, ϵ . Precis som i avsnitt 4 använder vi metoden *cluster wild bootstrap* för att beräkna standardfelen (se Cameron m.fl. 2008).

$$(A2) \quad \text{Utfall}_{it} = \alpha + \beta_1 \text{Insats}_i + \beta_2 \text{År2010}_t + \beta_3 \text{År2011}_t + \beta_4 \text{År2012}_t \\ + \beta_5 \text{År2013}_t + \beta_6 \text{År2014}_t + \beta_7 (\text{Insats} \times \text{År2013})_{it} \\ + \beta_8 (\text{Insats} \times \text{År2014})_{it} + \epsilon$$

I regressionerna inkluderar vi för det mesta ett antal kontrollvariabler. De faktorer som vi tar hänsyn till är följande: ålder, kön, född i annat land (ja/nej), uppgift om födelseland saknas (ja/nej), båda föräldrarna födda i annat land (ja/nej), uppgift om föräldrarnas födelseland saknas (ja/nej), invandrade för 0–2 år sedan (ja/nej), invandrade för 3–4 år sedan (ja/nej), invandrade för 5–6 år sedan (ja/nej), mammans utbildningsnivå (3 nivåer), uppgift om mammans utbildning saknas (ja/nej), pappans utbildningsnivå (3 nivåer), uppgift om pappans utbildning saknas (ja/nej), mammans löneinkomst (log), uppgift om mammans löneinkomst saknas (ja/nej), pappans löneinkomst (log), uppgift om pappans löneinkomst saknas (ja/nej) samt dummyvariabler för skolkommun. I

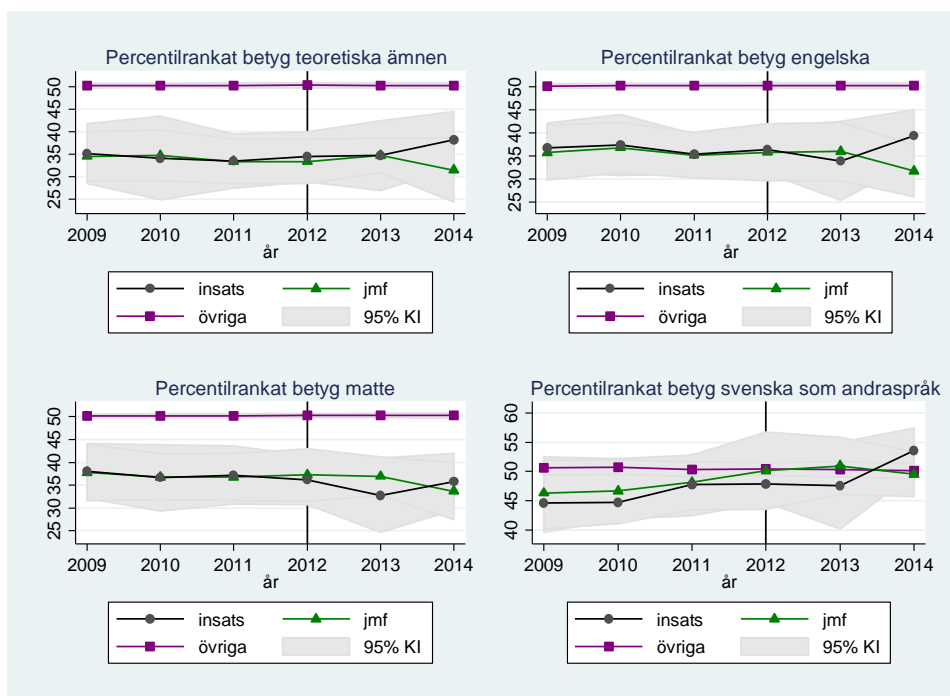
en del regressioner kontrollerar vi dessutom för så kallade skolfixa effekter. Detta innebär att vi tar hänsyn till alla skillnader mellan skolor som är konstanta över tid.

Beskrivande statistik: Ytterligare figurer

Nedan visas figurer som jämför hur årskurs 9-elevernas betyg i olika ämnen har utvecklats över tid på insatsskolorna, jämförelseskolorna och övriga skolor i landet. I avsnitt 5 visade vi utvecklingen för elevernas genomsnittliga meritvärde och andel behöriga till gymnasiet; nedan följer motsvarande figurer för elevernas betyg i engelska, matematik, svenska som andraspråk (majoriteten av eleverna på insats- och jämförelseskolorna läser denna kurs i svenska), genomsnittligt betyg i samtliga teoretiska ämnen, samt för deras resultat på nationella prov.

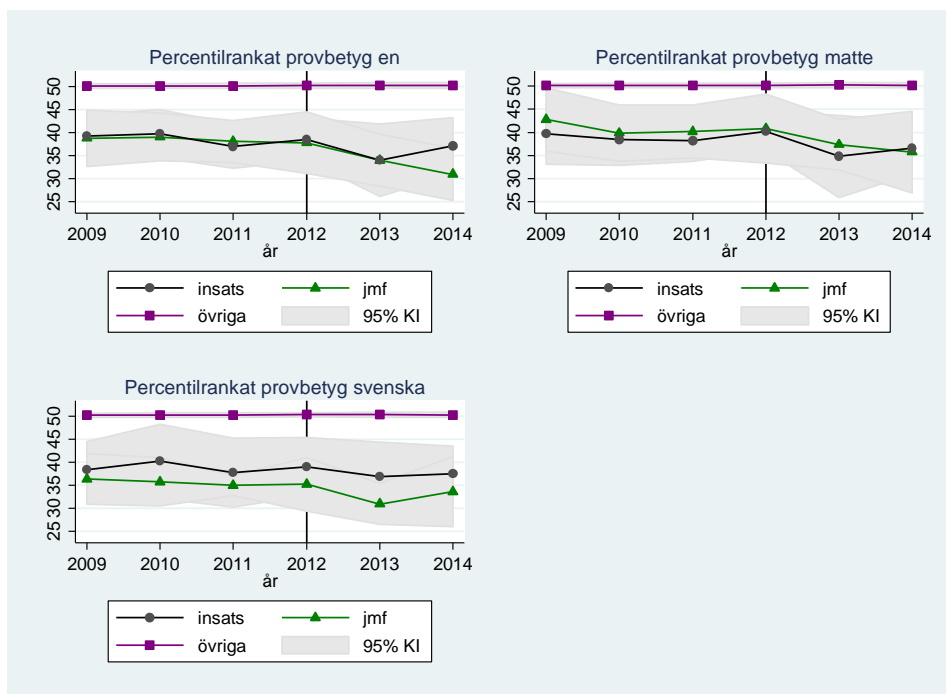
Som vi diskuterade i avsnitt 5 ser insats- och jämförelseskolorna ut att ha en likartad utveckling fram till det att *Handledning för lärande* påbörjades. För en del utfall kan vi observera en tendens till sämre resultatutveckling på insatsskolorna relativt jämförelseskolorna under projektets första år och därefter en tendens till förbättring. Men skillnaderna mellan insats- och jämförelseskolorna är aldrig statistiskt säkerställda.

Figur A 1 Genomsnittliga betyg i årskurs 9 på insatsskolor, jämförelseskolor och övriga skolor 2009–2014



Nor: Standardfelen, som används för att beräkna konfidensintervallen, har klustrats på skola. Den vertikala linjen markerar året innan *Handledning för lärande* påbörjades.

Figur A 2 Genomsnittligt betyg på nationella prov i årskurs 9 på insatsskolor, jämförelseskolor och övriga skolor 2009–2014



Not: Standardfelen, som används för att beräkna konfidensintervallen, har klustrats på skola. Den vertikala linjen markerar året innan *Handledning för lärande* påbörjades. Det nationella provet i svenska är gemensamt för ämnena svenska och svenska som andraspråk.

”Placebo”-test

För att mer formellt testa om trenderna i skolutfall var desamma på insats- och jämförelseskolorna under åren innan *Handledning för lärande* startade har vi gjort ett antal ”placebo”-tester. Vi har flyttat datumet för projektstart ett, två och tre år bakåt i tiden och sedan skattat om samma regressionsmodeller. Tankegången är följande: Om vi får statistiskt signifikanta ”effektskattningar” även innan projektet påbörjades så indikerar dessa att utvecklingen av skolutfallen på insats- och jämförelseskolorna skilde sig åt även före projektstart. I sådana fall har vi goda skäl att tvivla på att det centrala antagandet bakom analyserna är uppfyllt, det vill säga att utvecklingen av skolresultat på jämförelseskolorna representerar den utveckling insatsskolorna skulle ha haft om de inte hade deltagit i projektet.

Tabell A 7 Placebo-tester": Effektskattningar under åren före *Handledning för lärande* påbörjades (p-värden inom parentes)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Panel a) Betyg</i>	Meritvärde	Behörig gymnasiet	Betyg teoretiska ämnen	Betyg engelska	Betyg matte	Betyg sv. som andraspråk
"Effekt" 2012	2,00 (0,18)	0,03 (0,25)	2,13 (0,21)	1,10 (0,58)	0,02 (0,99)	-0,66 (0,84)
Antal obs.	6 224	6 224	5 981	5 981	5 981	3 855
R ²	0,28	0,32	0,28	0,28	0,21	0,34
"Effekt" 2011	0,86 (0,65)	0,00 (0,98)	1,25 (0,54)	-0,27 (0,86)	0,98 (0,65)	2,40 (0,28)
Antal obs.	4 732	4 732	4 530	4 530	4 530	2 871
R ²	0,29	0,33	0,29	0,29	0,22	0,35
"Effekt" 2010	-0,88 (0,69)	0,01 (0,77)	1,05 (0,62)	1,45 (0,43)	1,02 (0,73)	1,86 (0,66)
Antal obs.	3 240	3 240	3 107	3 107	3 107	1 894
R ²	0,31	0,35	0,30	0,30	0,22	0,37
<i>Panel b) Prov</i>	Provbetyg engelska	Provbetyg matte	Provbetyg svenska			
"Effekt" 2012	1,79 (0,45)	2,75 (0,28)	0,69 (0,86)			
Antal obs.	4 874	4 863	5 000			
R ²	0,20	0,17	0,22			
"Effekt" 2011	-1,23 (0,49)	0,74 (0,75)	-1,15 (0,81)			
Antal obs.	3 657	3 671	3 738			
R ²	0,20	0,17	0,22			
"Effekt" 2010	1,14 (0,47)	2,47 (0,47)	4,37 (0,23)			
Antal obs.	2 539	2 591	2 629			
R ²	0,21	0,19	0,24			

Not: DiD-skattningar baserade på linjära regressionsanalyser (OLS). I parentes anges p-värden där standardfehlen har beräknats med *wild cluster bootstrap* enligt procedurer föreslagna av Miller m.fl. (2008) med hjälp av Stata-programmet *cgmwildboot*. Samtliga betygsutfall har percentil-rankats. Följande kontrollvariabler inkluderas: ålder, kön, född i annat land, uppgift om födelse-land saknas, båda föräldrarna födda i annat land, uppgift om föräldrarnas födelse-land saknas, invandrade för 0-2 år sedan, invandrade för 3-4 år sedan, invandrade för 5-6 år sedan, mammans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om mammans utbildning saknas, pappans utbildningsnivå (3 kategorier), uppgift om pappans utbildning saknas, mammans löneinkomst (log), uppgift om mammans löneinkomst saknas, pappans löneinkomst (log), uppgift om pappans löneinkomst saknas samt sk. skolfixa effekter. *, ** och *** anger statistisk signifikans på 90, 95 respektive 99 procents säkerhetsnivå.

Resultaten från ”placebo”-analyserna presenteras i Tabell A 7. I ”effekt-skattningarna” för år 2012 använder vi åren 2009–2011 som jämförelseperiod; i ”effekt-skattningarna” för år 2011 jämför vi med åren 2009–2010; och slutligen, i ”effekt-skattningarna” för år 2010 jämför vi med år 2009. För inget av utfallen finner vi några statistiskt signifikanta ”effekter” under åren före projektet startade. De skattade ”effekterna” är dessutom, med något enstaka undantag, i storleksordning betydligt mindre än de skattade effekterna efter projektets början. Vi finner alltså inga indikationer på att utvecklingen på de två grupperna av skolor skilde sig åt redan innan projektet startade.

IFAU:s publikationsserier – senast utgivna

Rapporter

- 2015:1** Albrecht James, Peter Skogman Thoursie och Susan Vroman ”Glastaket och föräldraförsäkringen i Sverige”
- 2015:2** Persson Petra ”Socialförsäkringar och äktenskapsbeslut”
- 2015:3** Frostenson Magnus ”Organisatoriska åtgärder på skolnivå till följd av lärarlegitimationsreformen”
- 2015:4** Grönqvist Erik och Erik Lindqvist ”Kan man lära sig ledarskap? Befälsutbildning under värnplikten och utfall på arbetsmarknaden”
- 2015:5** Böhlmark Anders, Helena Holmlund och Mikael Lindahl ”Skolsegregation och skolval”
- 2015:6** Håkanson Christina, Erik Lindqvist och Jonas Vlachos ”Sortering av arbetskraftens förmågor i Sverige 1986–2008”
- 2015:7** Wahlström Ninni och Daniel Sundberg ”En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11”
- 2015:8** Björvang Carl och Katarina Galic’ ”Kommunernas styrning av skolan – skolplaner under 20 år”
- 2015:9** Nybom Martin och Jan Stuhler ”Att skatta intergenerationella inkomstsamband: en jämförelse av de vanligaste måtten”
- 2015:10** Eriksson Stefan och Karolina Stadin ”Hur påverkar förändringar i produkt efterfrågan, arbetsutbud och lönekostnader antalet nyanställningar?”
- 2015:11** Grönqvist Hans, Caroline Hall, Jonas Vlachos och Olof Åslund ”Utbildning och brottslighet – vad händer när man förlängde yrkesutbildningarna på gymnasiet?”
- 2015:12** Lind Patrik och Alexander Westerberg ”Yrkeshögskolan – vilka söker, vem tar examen och hur går det sedan?”
- 2015:13** Mörk Eva, Anna Sjögren och Helena Svaleryd ”Hellre rik och frisk – om familjebakgrund och barns hälsa”
- 2015:14** Eliason Marcus och Martin Nilsson ”Inläsningseffekter och differentierade ersättningsnivåer i sjukförsäkringen”
- 2015:15** Boye Katarina ”Mer vab, lägre lön? Uttag av tillfällig föräldrapenning för vård av barn och lön bland svenska föräldrar”
- 2015:16** Öhman Mattias ”Smarta och sociala lever längre: sambanden mellan intelligens, social förmåga och mortalitet”
- 2015:17** Mellander Erik och Joakim Svärth ”Tre lärdomar från en effektutvärdering av lärarstödsprogrammet NTA”

- 2015:18** Regnér Johan och Martin Söderström ”Tidiga insatser för arbetssökande med hög risk för långtidsarbetslöshet”
- 2015:19** Blind Ina, Matz Dahlberg och Olof Åslund ”Som på räls? Förbättrade pendlingsmöjligheter och individens arbetsmarknad”
- 2015:20** Fredriksson Peter, Lena Hensvik och Oskar Nordström Skans ” Rätt man på rätt plats? Matchning, ingångslöner och separationer”
- 2015:21** Fredriksson Peter, Hessel Oosterbeek och Björn Öckert ”Hur reagerar föräldrar på resursneddragningar i skolan?”
- 2015:22** Hensvik Lena och Olof Rosenqvist ”Sjukfrånvaro och anställningar till unika positioner”
- 2015:23** Assadi Anahita, Caroline Hall, Martin Lundin och Kristina Sibbmark ”Erfarenheter och effekter av satsningar på lärare i skolor med låga elevresultat”

Working papers

- 2015:1** Avdic Daniel “A matter of life and death? Hospital distance and quality of care: evidence from emergency hospital closures and myocardial infarctions”
- 2015:2** Eliason Marcus “Alcohol-related morbidity and mortality following involuntary job loss”
- 2015:3** Pingel Ronnie och Ingeborg Waernbaum “Correlation and efficiency of propensity score-based estimators for average causal effects”
- 2015:4** Albrecht James, Peter Skogman Thoursie och Susan Vroman “Parental leave and the glass ceiling in Sweden”
- 2015:5** Vikström Johan “Evaluation of sequences of treatments with application to active labor market policies”
- 2015:6** Persson Petra “Social insurance and the marriage market”
- 2015:7** Grönqvist Erik och Erik Lindqvist “The making of a manager: evidence from military officer training”
- 2015:8** Böhlmark Anders, Helena Holmlund och Mikael Lindahl “School choice and segregation: evidence from Sweden”
- 2015:9** Håkanson Christina, Erik Lindqvist och Jonas Vlachos “Firms and skills: the evolution of worker sorting”
- 2015:10** van den Berg Gerard J., Antoine Bozio och Mónica Costa Dias “Policy discontinuity and duration outcomes”
- 2015:11** Wahlström Ninni och Daniel Sundberg “Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11”
- 2015:12** Frölich Markus och Martin Huber “Direct and indirect treatment effects: causal chains and mediation analysis with instrumental variables”

- 2015:13** Nybom Martin och Jan Stuhler “Biases in standard measures of inter-generational income dependence”
- 2015:14** Eriksson Stefan och Karolina Stadin “What are the determinants of hiring? – The role of demand and supply factors”
- 2015:15** Åslund Olof, Hans Grönqvist, Caroline Hall och Jonas Vlachos “Education and criminal behaviour: insights from an expansion of upper secondary school”
- 2015:16** van den Berg Gerard J. och Bas van der Klaauw “Structural empirical evaluation of job search monitoring”
- 2015:17** Nilsson Martin “Economic incentives and long-term sickness absence: the indirect effect of replacement rates on absence behaviour”
- 2015:18** Boye Katarina “Care more, earn less? The association between care leave for sick children and wage among Swedish parents”
- 2015:19** Assadi Anahita och Martin Lundin “Tenure and street level bureaucrats: how assessment tools are used at the frontline of the public sector”
- 2015:20** Stadin Karolina “Firms’ employment dynamics and the state of the labor market”
- 2015:21** Öhman Mattias “Be smart, live long: the relationship between cognitive and non-cognitive abilities and mortality”
- 2015:22** Hägglund Pathric, Per Johansson och Lisa Laun “Rehabilitation of mental illness and chronic pain – the impact on sick leave and health”
- 2015:23** Mellander Erik och Joakim Svärth “Inquiry-based learning put to test: long-term effects of the Swedish science and technology for children program”
- 2015:24** Norén Anna “Childcare and the division of parental leave”
- 2015:25** Åslund Olof, Ina Blind och Matz Dahlberg “All aboard? Commuter train access and labor market outcomes”
- 2015:26** Fredriksson Peter, Lena Hensvik och Oskar Nordström Skans “Mismatch of talent: evidence on match quality, entry wages, and job mobility”
- 2015:27** Fredriksson Peter, Björn Öckert och Hessel Oosterbeek “Parental responses to public investments in children: evidence from a maximum class size rule”
- 2015:28** Hensvik Lena och Olof Rosenqvist “The strength of the weakest link: sickness absence, internal substitutability and worker-firm matching”

Dissertation series

- 2014:1** Avdic Daniel “Microeconomic analyses of individual behaviour in public welfare systems”
- 2014:2** Karimi Arizo “Impacts of policies, peers and parenthood on labor market outcomes”

- 2014:3** Eliasson Tove “Empirical essays on wage setting and immigrant labor market opportunities”
- 2014:4** Nilsson Martin “Essays on health shocks and social insurance”
- 2014:5** Pingel Ronnie “Some aspects of propensity score-based estimators for causal inference”
- 2014:6** Karbownik Krzysztof “Essays in education and family economics”