



**Karolinska
Institutet**

Institutionen för klinisk neurovetenskap

Psykologprogrammet, termin 9-10

Huvudämne: Psykologi

Examensarbete i psykologi (2PS026), 30 poäng

Vårterminen 2015

Hur kan föräldrar stödja barn vid läsläsning?

En randomiserad kontrollerad studie av ett nytt föräldraträningsprogram

Tove Nordström och Ronja Runnström Brandt

Handledare: Martin Forster, leg. psykolog och doktor i psykologi, Institutionen för klinisk neurovetenskap

Examinator: Bo Melin, leg. psykolog och professor i psykologi, Institutionen för klinisk neurovetenskap

Institutionen för klinisk neurovetenskap

Psykologprogrammet, termin 9-10
Huvudämne: Psykologi
Examensarbete i psykologi (2PS026), 30 poäng
Vårterminen 2015

Hur kan föräldrar stödja barn vid läxläsning?

En randomiserad kontrollerad studie av ett nytt föräldraträningsprogram

Sammanfattning/abstract

I denna studie utformades, utfördes och utvärderades effekten av en intervention som syftade till att minska barns problem med hemläxor genom att lära ut autonomistödjande tekniker till föräldrar. Dessa tekniker, som inkluderade hur föräldrar kan ge lämplig feedback, hjälpa sina barn att sätta inlärningsmål och understödja barnens syn på förmåga som förändringsbar, implementerades i samband med barnens läxläsning. Föräldrar ($n = 20$) till barn i grundskolan ($n = 21$) randomiserades till interventions- eller kontrollgrupp i form av väntelista. Föräldrar och barn rapporterade barnens läxläsningssproblem, föräldrarnas autonomistöd, och barnens upplevelse av läxläsning genom tio självskattningsskalor före och efter interventionen. Resultaten visade att föräldrar i interventionsgruppen uppfattade en minskning av barnens läxläsningssproblem i jämförelse med kontrollgruppen ($p < .01$). Barnen i interventionsgruppen rapporterade också att föräldrarna blev mer autonomistödjande ($p < .05$). Dessa preliminära resultat indikerar att föräldrars tillämpning av autonomistödjande tekniker kan minska föräldrars skattning av barns läxläsningssproblem. Framtida studier bör testa specifika programkomponenter i syfte att förstå effekten av varje komponent.

Nyckelord: Autonomistöd, feedback, föräldraträningsprogram, hemläxor, RCT.

Drawing upon research on children's motivation, we designed, executed, and assessed the effectiveness of an intervention that sought to reduce children's homework problems by teaching parents autonomy supportive communication techniques. These techniques, which included learning how to give children appropriate feedback, help children set learning goals and cultivate a growth mindset, were implemented during homework assignments. Parents ($n = 20$) of elementary school students ($n = 21$) were randomly assigned into either an experimental or a delayed-treatment control group. Parents and children reported children's homework problems, parents' autonomy support, and children's experience of homework through ten self-report questionnaires before and after the intervention. The results revealed that parents in the experimental group perceived a reduction in their children's homework problems relative to the comparison group ($p < .01$). Children in the experimental group rated their parents as more autonomy supportive after the intervention compared to the control group ($p < .05$). These preliminary findings suggest that parents' practice of autonomy supportive techniques may decrease parents' perception of children's homework problems. Future studies should test the specific components of the intervention in order to draw conclusions about the efficacy of each component.

Key words: Autonomy support, feedback, homework, parent training program, RCT.

Föräldrars autonomistöd vid barns läxläsning: En randomiserad kontrollerad studie av ett nytt föräldraträningsprogram

Tove Nordström och Ronja Runnström Brandt

Inledning

Många föräldrar och deras barn upplever utmaningar i samband med barnens läxläsning. Vanliga upplevelser från föräldrars sida är att läxläsningen är förenad med gnäll och tjat, slarv och prokrastinering, och upptar överdrivet mycket tid (Anesko, Schoick, Ramirex & Levine, 1987). Samtidigt upplever barnen ofta läxläsningen som stressande och föga tilltalande (Zuzanek, 2009). De gör sina läxor av plikt känsla, för att vara duktiga eller för att undvika bestraffning, snarare än för att de känner egen motivation eller drivkraft (Coutts, 2010; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004). Vidare visar forskning att barnens läxläsning tenderar att bli en källa till konflikt och negativ laddning mellan barn och föräldrar (Solomon, Warin, & Lewis, 2002; Wingard & Forsberg, 2009; Xu & Corno, 1998).

I Sverige är läxor ett självklart inslag i majoriteten av grundskolorna och i de flesta barns vardag. Forskning visar att barn som får sina läxor gjorda presterar bättre i skolan än de som inte gör dem (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Cooper & Valentine, 2001) och att göra hemläxor predicerar akademisk framgång (Cooper et al., 2006; Trautwein, 2007). Dåliga skolprestationer å andra sidan tenderar att leda till låg självkänsla och är förknippade med utveckling av utåtagerande beteenden. Två av tre barn i Sverige känner sig stressade av skolarbetet i stort, antingen för att de ställer höga krav på sig själva eller för att deras föräldrar eller lärare gör det. Dessa barn drabbas oftare än andra barn av psykosomatiska problem, så som huvudvärk, magsmärtor och sömnproblem samt upplever oftare än andra barn psykiska besvär så som nervositet, irritabilitet, osäkerhet och nedstämdhet (SOU 2010:80). Tidiga skolrelaterade svårigheter och relaterad psykisk ohälsa tenderar dessutom att vara stabila över tid (Gustafsson et al., 2010). I förlängningen kan skolrelaterade svårigheter leda till stora samhällskostnader, bland annat genom arbetslöshet, utanförskap eller ett sent inträde på arbetsmarknaden (Myndigheten för delaktighet, 2014).

Föräldrar önskar ofta att deras barn själva kunde känna sig motiverade i skolarbetet och göra läxorna självständigt (Forsberg, 2007; Solomon et al., 2002). Få föräldrar vet emellertid hur de praktiskt kan bidra till barnets självständighet och motivation. Forskning indikerar att föräldrars upplevelse av ansvar för barnets skolprestation och framtidsutsikter tenderar att leda dem till att involvera sig i barnens läxläsning på ett sätt som i själva verket har motsatt effekt – de tjarar, pressar eller mutar barnet till att göra hemläxor eller till få ett visst betyg (Grolnick, Gurland, DeCoursey, & Jacob, 2002; Gurland & Grolnick, 2005). Sådana metoder kan ibland på kort sikt leda till att barnet sköter sina läxor på det sätt föräldern önskar, men de genererar inte ett djupare eller långsiktigt intresse för skolan eller hemläxor. Tvärtom har föräldrarnas försök att styra och kontrollera barnens skolarbete ofta negativ inverkan på barnens motivation och skolprestationer (Pomerantz, Ng & Wang, 2006).

Longitudinell forskning visar att föräldrar involverar sig allt mer i barnens läxläsning som reaktion på att barnet presterat dåligt, men inget pekar på att föräldrarnas ökade engagemang påverkar barnets prestation i positiv riktning (Silinskas, Niemi, Lerkkanen & Nurmi, 2012). Flera studier har undersökt hur föräldrars involvering i barns läxläsning påverkar barns motivation, skolprestationer och upplevelse av läxläsningen, och resultaten indikerar att det inte bara är hur mycket föräldern involverar sig, utan framför allt på vilket sätt detta görs som spelar roll (Pomerantz & Moorman, 2007).

Pomerantz och Moorman (2007) framhåller i sin litteraturöversikt att föräldrainerventioner som syftar till att minska barns problem med hemläxor bör fokusera på att förbättra kvaliteten i föräldrars involvering. Med utgångspunkt i tidigare forskning lyfter författarna fram förslag på fyra föräldrabetenden som framtida interventioner bör fokusera på att främja. Dessa är autonomistöd, processfokuserad feedback, positiv affekt, samt positiva föreställningar om barnets potential. Utöver de förslag som Pomerantz and Moorman (2007) lyfter fram finns det också forskning på flera närliggande aspekter av föräldrainvolvering som visats påverka barns motivation och förmåga i skolarbetet. Denna forskning framhåller bland annat vikten av att hjälpa barnet sätta mål som syftar till lärande snarare än resultat eller undvikande (Huang, 2011; Dweck, 1996), och att den vuxna ger precis så lite stöd som behövs för att barnet ska utmanas men ändå klara uppgiften (eng: scaffolding; Wood, Bruner, & Ross, 1976).

Föräldrars sätt att involvera sig i uppgifter med barnet spelar alltså roll, men få studier har undersökt möjligheterna att lära föräldrar hur de kan involvera sig på ett bra sätt i samband med barnens läxläsning. En mängd interventionsstudier kring autonomistöd har gjorts på lärare och resultaten visar att det är möjligt att träna dem i att stödja elevers autonomi, och att det både lett till förbättrade skolprestationer, och högre grad av engagemang och inre motivation hos eleverna (Cheon, Reeve & Moon, 2012; Reeve, Jang, Carrell, Barch, & Jeon, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Förvånansvärt få studier har prövat att göra motsvarande i relationen mellan föräldrar och barn, förutom en mindre pilotstudie med lovande resultat (Froiland, 2011).

Autonomistöd

Autonomi (eng: autonomy) kan definieras som upplevelsen av att själv ta initiativ till och av fri vilja styra sina egna handlingar, och är en subjektiv känsla av att det är ens egna behov, intressen och preferenser som styr ens beteenden (Reeve, Deci, & Ryan, 2004a). Termen autonomi har i detta sammanhang sitt ursprung i en motivationsteori som ofta ligger till grund för forskning kring motivation och pedagogik, nämligen Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000). Teorin betonar vikten av den sociala kontexten som en faktor som antingen främjar eller undergräver människors inre motivation. Enligt teorin kan beteenden skiljas utifrån graden de upplevs som antingen självvalda och autonoma, eller kontrollerade. När barn exempelvis tar egna initiativ och känner sig ansvariga för sina handlingar anses deras beteenden självständiga och autonoma. När barn styrs av någon annan, däremot, blir autonomi bristande vilket tenderar att underminera barnens egen motivation (Joussemet, Landry, & Koestner, 2008).

Interpersonella beteenden som identifierar och främjar en annan persons behov, intressen och preferenser brukar benämnas som autonomistödande beteenden (eng: autonomy support). Autonomistöd avser ett aktivt stöd av människors förmåga att vara självständiga och fatta egna beslut, och delas vanligtvis in i fyra komponenter. Utifrån en föräldra-barnrelation kan autonomistöd konceptualiseras på följande vis (Ryan & Deci, 2000):

(1) *Använder ett icke-kontrollerande språk.* Föräldern undviker kontrollerande och tvingande ord så som "måste", "borde" och "ska", och använder istället vänliga uppmaningar, som till exempel "Kan du tänka dig att...", "Skulle du vilja...", vilket lämnar utrymme för barnet att fatta självständiga beslut.

(2) *Erbjuder meningsfulla motiv.* Genom att förklara för barnet varför något ska göras skapar föräldern en större mening och funktion med uppgiften.

(3) *Visar empati och försöker förstå barnets perspektiv och känslor.* Föräldern lyssnar och utforskar barnets tankar och känslor, och visar att hen vill förstå. Hen tar barnets negativa känslor och uttryck på allvar och bekräftar dessa. Detta blir en ingång till att identifiera barnets behov, intressen och preferenser.

(4) *Ger barnet valmöjlighet.* Föräldern erbjuder valmöjlighet och alternativ så att barnet själv får vara beslutsfattande.

Motsatsen till att vara autonomistödjande beskrivs enligt SDT som att vara kontrollerande (eng: controlling). Flera forskare har tidigt identifierat kontroll som ett centralt förekommande inslag i föräldrars socialisering med sina barn (Maccoby & Martin, 1983; Rollins & Thomas, 1979). Att vara kontrollerande innebär att som förälder pressa och driva barnet mot särskilda mål – så som att göra bra ifrån sig i skolan. Föräldern använder ett kontrollerande språk, insisterar på vad som är rätt för barnet och bestämmer hur hen ska göra något. Föräldern berättar inte varför något ska göras och svarar på barnets negativa känslor med “ryck upp dig”, “sluta klaga”, “bara gör det nu” eller liknande auktoritära tillsägelser. Kontrollerande föräldrar kan också använda sig av olika former av bestraffning när barnet misslyckas (Deci & Ryan, 1987). Barnets upplevelse av att bli kontrollerad innebär vanligen att barnet känner sig pressat, blir mindre intresserat av uppgiften, och att konflikter uppstår (Joussemet et al., 2008).

Empiri autonomistöd. Vuxnas autonomistöd gentemot barn har visat sig predicera en mängd positiva effekter för barn. Exempelvis uppvisar elever till autonomistödjande lärare signifikant högre engagemang (Reeve et al., 2004), akademiska resultat (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006), samt högre grad av både inre motivation och exekutiv kapacitet (Susic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer, & Streb, 2015) än elever till lärare som är kontrollerande. Föräldrars autonomistödjande beteenden i samband med barnens läxläsning predicerade i en studie högre testresultat, högre betyg och att läxorna blev gjorda i högre grad – detta medan föräldrars involvering generellt var relaterad till lägre resultat (Cooper, Lindsay & Nyre, 2000). I en longitudinell studie av Joussemet, Koestner, Lekes, & Landry (2005) sågs även långvariga effekter av föräldrars autonomistöd; högre nivåer av autonomistödjande beteenden hos mödrar till barn i förskolan korrelerade positivt med barnens sociala och akademiska anpassning och prestationer i klassrummet tre år senare. Föräldraskap som å andra sidan fokuserar på kontroll har i en större metaanalys bland annat visat sig förknippat med utvecklingen av ångestproblematik hos barn (McLeod, Wood & Weisz, 2007).

De många positiva effekter som autonomistöd har på barn i lärandet har drivit forskare att undersöka huruvida det är möjligt att genom interventioner lära ut autonomistöd. Större delen av dessa interventionsstudier är utförda i skolmiljö och har fokuserat på att lära lärare hur de bäst främjar elevers autonomi. Su och Reeve (2011) undersökte i en metaanalys effekten av sådana interventionsprogram kring autonomistöd, där 19 experimentella studier inkluderades. Endast tre av interventionsprogrammen involverade föräldrar, och av dessa tre var endast en utförd i akademisk kontext (Froiland, 2011). Övriga studier involverade lärare, läkarstudenter, chefer och terapeuter. Metaanalysen visade att interventionsprogram som syftar till att stödja andra personers autonomi är effektiva. Till exempel fann en randomiserad kontrollerad studie att tränade lärare uppvisade signifikant mer autonomistödjande beteenden än de otränade, och att ju mer lärarna använde sig av autonomistödjande beteenden när de gav instruktioner, desto mer engagerade var eleverna (Reeve et al., 2004). I en liknande studie kunde man genom ett interventionsprogram förbättra lärares förmåga till autonomistöd, vilket resulterade i att eleverna rapporterade högre inre motivation, högre engagemang samt högre behovstillfredsställelse (eng: psychological need satisfaction; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010). Även en nyare experimentell och longitudinell studie har genererat liknande resultat. De elever vars lärare deltagit i träningsprogram visade signifikant förhöjda poäng när det gällde klassrumsgengagemang, kunskapsutveckling, akademisk prestation samt behovstillfredsställelse (Cheon et al., 2012).

I samma metaanalys (Su & Reeve, 2011) undersöktes också vilken interventionsstruktur och vilka interventionskomponenter som genererade störst effekter. Författarna konstaterade att effektiva interventionsprogram var uppdelade i relativt korta sessioner (1-3h) och utfördes

i laboratoriemiljö. Programmen fokuserade på praktisk övning av förmågor, och innehållet levererades genom flera olika typer av media, till exempel powerpointpresentation, läsmaterial, egen hemsida, och DVD. Dessutom tränade de effektiva programmen flera aspekter av autonomistöd.

Möjligheterna att lära ut autonomistödande kommunikation, framför allt till lärare, har visat sig vara goda. Däremot är forskningsunderlaget betydligt magrare när det gäller möjligheten att lära ut autonomistöd till föräldrar. I den enda studien som gjorts (Froiland, 2011) deltog föräldrar ($n = 15$) till barn i grundskolan i ett sju veckor långt interventionsprogram, som gavs individuellt i familjens hem. Målet var att undervisa föräldrarna hur de bättre kunde stödja barnens autonomi vid läxläsning samt hur de kunde hjälpa barnen att sätta mål med fokus på lärande (inlärningsmål). Resultaten jämfördes med en kontrollgrupp som endast svarade på enkäter. Analyserna visade att föräldrarna i experimentgruppen efter studien uppfattade sina barn som mer självständigt motiverade i jämförelse med kontrollgruppen. Analyserna visade också att barnen i experimentgruppen rapporterade ökad positiv affekt gentemot läxor. Däremot förändrades varken barnens egen upplevelse av inre motivation eller deras målorientering. Trots att studien hade flera brister, är resultaten lovande och författaren framhåller att föräldrainerventioner med fokus på autonomistöd bör utforskas vidare (Froiland, 2011; Froiland, 2015).

Målorientering

Ett fenomen som på flera sätt överlappar med autonomi och som har liknande effekter på barns motivation i skolarbetet är målorientering (eng: goal orientation). Målorientering beskriver hur en person uppfattar och närmar sig situationer i vilka de behöver prestera (Cerasoli & Ford, 2014). Vilken målorientering ett barn har, och därmed vilka typer av mål barnet sätter upp för sig själv i skolarbetet, har visats påverka både barnets motivation (Blackwell et al., 2007; Cerasoli & Ford, 2014) och prestation (Vansteenkiste et al., 2006). Barns målorientering i skolarbetet och i andra aktiviteter har i litteraturen konceptualiserats på flera olika sätt, varav en distinktion är den mellan inlärningsmål (eng: mastery goals) och prestationsmål (eng: performance goals). När barn har inlärningsmål har de som ambition att förstå, bli bättre på något, eller att bemästra en uppgift (Dweck, 1986). Inlärningsmål är förknippade med motivation att lära (Colquitt & Simmering, 1998), tilltro till den egna förmågan (eng: self-efficacy), självreglerat lärande (eng: self-regulated learning), uthållighet, positiv affekt och välmående (Kaplan & Maehr, 2007). Barn som värderar lärande högre än resultat tenderar dessutom att i högre utsträckning tro att ansträngning lönar sig och se sin förmåga som påverkbar (Dweck, 2006).

När barn istället har prestationsmål ligger deras fokus på resultatet snarare än på processen eller lärandet. I litteraturen är det vanligt att prestationsmål delas upp i resultatmål (eng: performance-approach goals) och undvikandemål (eng: performance-avoidance goals; t.ex. Diseth & Kobbeltvedt, 2010). Resultatmål innebär ett fokus på att visa sig kompetent och nå ett visst resultat, medan undvikandemål innebär ett fokus på att undvika misslyckanden. I en meta-analys av 77 studier på sambandet mellan målorientering och affekt, fann Huang (2011) att undvikandemål var starkt förknippat med minst positiva känslor (till exempel glädje och intresse) och mest negativa känslor (till exempel ångest) vid prestationer, i jämförelse med andra typer av mål. Starka samband återfanns också mellan inlärningsmål och positiva känslor i form av exempelvis intresse och glädje. Forskningen på samband mellan olika mål och skolprestation är spretig – dock ses ofta positiva samband mellan prestation och inlärningsmål samt resultatmål, medan negativa samband ofta ses mellan prestation och undvikandemål (t.ex. Diseth & Kobbeltvedt, 2010).

Föräldrars inflytande på barns målorientering har också studerats. I en deskriptiv studie som involverade 114 mammor och deras barn undersöktes hur mammorna hjälpte barnen med läxorna genom dagliga telefonintervjuer (Pomerantz et al., 2006). Barnen fick samtidigt

rapportera sin känsla av kompetens, sin målorientering och sitt mående genom dagliga intervjuer samt skattningar. Resultaten visade att när mammorna fokuserade på inlärningsmål när de hjälpte sina barn, mådde barnen bättre och kände sig mer kompetenta. När barnen följdes upp sex månader senare hade barnen vars mammor fokuserat mer på inlärningsmål själva i högre grad anammat en inlärningsorientering, mådde generellt bättre och kände sig mer kompetenta.

Mindset

Ett forskningsområde som ligger nära det om målorientering, och likt autonomistöd påverkar barns motivation och prestation i lärandet, är barnets föreställning om sina egna förmågor eller "mindset". Denna forskning visar att barns föreställning om sina förmågor som antingen plastiska (eng: growth mindset) eller statiska (eng: fixed mindset) påverkar både deras målorientering och motivation (Dweck, 2006). Barn som uppfattar sin intelligens som plastisk eller förändringsbar, tenderar att anta inlärningsmål och tro att ansträngning leder till prestation i högre grad än barn som tror att intelligens är statisk (Blackwell et al., 2007). Dessa barn ser utmaningar som möjligheter att utvecklas och lära sig. De barn som å andra sidan uppfattar sin intelligens som statisk, alltså relativt stabil och opåverkbar, tenderar att tolka utmaningar som skrämmande då ett eventuellt misslyckande kan avslöja en permanent brist hos personen (Dweck, 2006; Moorman & Pomerantz, 2010).

I en studie prövade man höja högstadiееlevs motivation och skolprestationer genom att lära dem att intelligens är förändringsbar och att inläring förändrar hjärnan. Resultaten visade att de elever som fick lära sig det plastiska tankesättet ökade sin motivation i klassrummet. Samma elever minskade eller vände också sin negativa betygsutveckling medan den för ungdomarna i kontrollgruppen tvärtom fortsatte öka. Resultaten föreföll medieras av barnens målorientering, positiva tro på ansträngning, icke-hjälplösa attributioner och strategier som svar på utmaningar (Blackwell et al., 2007).

Relevant i sammanhanget är att föräldrars föreställningar om intelligens visat sig predicera kvaliteten på deras engagemang och delaktighet med barnen. En experimentell studie av Moorman och Pomerantz (2010) fann att mödrar som uppfattade intelligens som statisk visade mindre konstruktiv involvering i sina barns lärande när de tillsammans med barnen arbetade med en rad utmanande uppgifter. Dessa mödrar utövade högre kontroll, använde mer prestationsinriktad utläring och visade mer negativ affekt än mödrar som hade lärt sig att tänka på intelligens som plastisk. Föräldrars kunskaper om hjärnans föränderlighet, påverkade alltså hur de bemötte sina barn.

Feedback och scaffolding

Studier från flera olika forskningsområden visar att föräldrars fokus på antingen barns inläring eller medfödda förmåga i samband med feedback påverkar barns beteenden och upplevelser (Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, & Levine, 2013; Hokoda & Fincham, 1995; Mueller & Dweck, 1998; Pomerantz et al., 2006). I laboratoriestudier har man sett att barn som beröms för sin ansträngning tenderar att anta en uppfattning om förmåga som förändringsbar. Dessa barn tillskriver framgång till ansträngning och tycker om utmaningar (Dweck, 2006). Den här typen av beröm, som kallas process-feedback, fokuserar på barnets ansträngning och antas hjälpa barnet att förstå att framgång bygger på ansträngning och övning. En annan typ av feedback fokuserar på barnets förmåga och person, det vill säga på egenskaper snarare än ansträngning och resultat, och kallas person-feedback. Exempel på person-feedback är att säga att någon är smart eller fantastisk när hen gjort något bra. Person-feedback tenderar att ge barn föreställningen att förmåga är statisk. Därmed bidrar person-feedback till sänkt motivation, undvikande av utmanande uppgifter, och sänkt prestation (Dweck, 2006; Gunderson et al., 2013).

I en klassisk studie av Mueller och Dweck (1998) fick över 100 elever som gick i femte klass göra tre matriser. Barnen slumpades in i tre grupper, och fick antingen beröm för sina

egenskaper (“vad smart du är”), beröm för sin ansträngning (“du måste ha jobbat hårt”) eller inget beröm alls. Därefter fick barnen göra ett svårt mattetest, så svårt att alla barn tvingades att ge upp. I studien såg man att barn som berömts för sin ansträngning oftare än barn i de andra grupperna antog inlärningsmål, visade större uthållighet vid svåra uppgifter och tillskrev misslyckande till bristande ansträngning snarare än bristande förmåga. Att berömma barns intelligens lär dem helt enkelt inte att de är smarta, utan lär dem att bedöma sin förmåga utifrån sin prestation på en uppgift – om något är svårt tenderar de att tro att de saknar förmåga snarare än att de inte anstränger sig tillräckligt.

Även om de flesta forskningsresultat tyder på att feedback som fokuserar på ansträngning har fler fördelar än beröm som riktas mot stabila egenskaper, är forskningen på feedback inte helt entydig. Det finns exempelvis forskning som tyder på att ålder och kön påverkar betydelsen av typ av beröm. En studie av Henderlong och Lepper (2007) visade att process-feedback ökade motivation hos flickor som gick i fjärde respektive femte klass, medan deras motivation minskade som följd av person-feedback. Dock återfanns inga skillnader för pojkar i samma ålder. Vidare visar en studie på förskolebarn, att båda typerna av beröm ökade motivationen hos flickor och pojkar (Henderlong & Lepper, 2007).

Forskning på barns lärande, betonar också vikten av att ge barnet rätt typ av feedback genom att möta barnet där hen är och låta hen tänka själv. Scaffolding innebär att en vuxen guidar sitt barn i problemlösning till exempel genom att komma med förslag, ge ledtrådar eller förtydliganden som hjälper barnet att lösa en uppgift. Föräldern varken undervisar eller strukturerar, utan ger lagom mycket hjälp genom att assistera barnet på barnets nivå (Larson, 2006). Föräldern ökar sitt stöd efter ett misstag och minskar assistansen i samband med framgång. På så sätt kan barnet med föräldrarnas guidning lösa problem som skulle vara för svåra för barnet att lösa självständigt. Detta främjar barnets kognitiva utveckling (eng: zone of proximal development; Vygotskij, 1978).

Själv-monitorering genom läxdagbok

Själv-monitorering (eng: self-monitoring) handlar om att systematiskt observera och övervaka sina egna beteenden, vilket ökar medvetenheten om egna beteenden och förmågan till självständigt arbete (Toney, Kelley, & Lanclos, 2003). Att använda strukturerad monitorering vid läxläsning med barn har visats minska tonåringars upplevda problem med hemläxor. I en experimentell studie av Toney och medförfattarna (2003) jämfördes två olika monitorerings-interventioner för barn mellan 10 och 14 år som hade problem med hemläxor. I den ena gruppen fick föräldrarna ansvaret för monitoreringen, det vill säga att observera, registrera och strukturera läxläsningen. Studiens resultat indikerade att båda interventionerna minskade barnens läxläsningssproblem, och att det inte fanns någon signifikant skillnad mellan interventionerna. Att använda dagbok fungerar därmed som en intervention i sig vid problem med hemläxor, och studiens resultat antyder att det går precis lika bra att låta föräldrarna ansvara för läxdagboken som att låta barnet göra det.

Syfte och frågeställning

Forskning visar att barn som inte gör sina hemläxor löper risk att prestera bristfälligt akademiskt (Cooper & Valentine, 2001), och att tidiga skolrelaterade svårigheter tenderar att vara stabila över tid (Gustafsson et al., 2010). Föräldrar spelar ofta en viktig roll vid barnens läxläsning och är ofta involverade på ett eller annat sätt (Forsberg, 2007). Forskning visar att läxläsningen ofta är förenad med negativt samspel och konflikter mellan barn och förälder (Solomon, Warin, & Lewis, 2002; Wingard & Forsberg, 2009; Xu & Corno, 1998). Föräldrars sätt att involvera sig i barnens läxläsning har visat sig spela roll för barnets motivation och prestation, och tidigare forskning har belyst vikten för framtida föräldrinterventioner att fokusera på kvaliteten snarare än kvantiteten på föräldrars involvering (Pomerantz & Moorman, 2007). Trots ett brett forskningsunderlag som visar att föräldrar kan påverka barns motivation och prestation genom autonomistöd, målorientering, mindset och feedback, har få

studier gjorts med syftet att träna föräldrar i sådana tekniker i samband med läxläsning. Endast en kvasiexperimentell interventionsstudie har gjorts med fokus på autonomistöd och målorientering (Froiland, 2011). Flera artikelförfattare (Joussemet et al., 2008; Froiland, 2015) har uppmärksammat avsaknaden av forskning på området och efterfrågat fler liknande experimentella studier som undersöker huruvida en sådan intervention skulle vara effektiv.

Mot bakgrund av detta var den aktuella studiens syfte att undersöka effekterna av en intervention, där föräldrar tränas i autonomistöd, målorientering, mindset och feedback, på barns problem med läxor. Den aktuella studiens huvudfrågeställning var: *Vilken effekt har interventionen på barns problem med hemläxor?* Dessutom undersöktes tre sekundära frågeställningar: (1) *Vilken effekt har interventionen på föräldrars autonomistöd?* (2) *Vilken effekt har interventionen på barns bild av sig själva och sitt lärande?* och (3) *Hur samvarierar förändring i föräldrars autonomistöd över tid med förändring i övriga utfallsmått?*

Metod

Undersökningsdeltagare

Deltagarna var 20 föräldrar (15 mammor och 5 pappor) och deras 21 barn (7 flickor och 14 pojkar), där föräldern rapporterat att barnen uppvisade problem i samband med läxläsning. Varje förälder hade ett barn registrerat i studien. Det enda undantaget var en förälder med tvillingar som båda hade problem med läxläsningen. Barnen som deltog i studien var i åldrarna 9 till 16 år ($M = 11.6$, $SD = 1.7$). Se Tabell 1 för bakgrundsdata för samtliga deltagare. Alla deltagare var bosatta i Storstockholm.

Både barn och föräldrar svarade på enkäter. Föräldrars enkätsvar visade att 19 av 21 barn uppvisade mycket stora problem med hemläxor; dessa barn visade resultat som låg över 90 percentilen för grad av hemläxproblem (normerat för kön; se normer under *Problem med hemläxor* i metodavsnittet). Vid sidan av problem med hemläxor, rapporterade 9 föräldrar att deras barn hade haft andra svårigheter som bekymrat dem så mycket att de sökt hjälp för dem. Dessa inkluderade bland annat sociala svårigheter, dyslexi, ADD, ADHD, koncentrationssvårigheter och språksvårigheter. Bakgrundsdata avslöjade inga signifikanta skillnader mellan grupper avseende föräldrarnas kön eller utbildningsnivå, familjens boendesituation, barnens ålder, antal år med läxproblem, eller närvaro av ytterligare problem som man sökt hjälp för. En signifikant skillnad mellan interventions- och kontrollgrupp återfanns dock avseende barnens kön ($p < .01$), med en majoritet av pojkar i interventionsgruppen och en majoritet av flickor i kontrollgruppen.

Tabell 1

Bakgrundsfaktorer

Deltagande mammor ¹	75%
Pojkar	67% ²
Ålder, M (SD)	11,6 år (1,7 år)
Ensamstående förälder	35%
Arbetande förälder	95%
Förälder med någon högskoleutbildning	80%
Antal år med läxproblem	2,8 år (1,7 år)
Sökt hjälp för andra problem, vid sidan av läxproblemen (t.ex. på BUP el. elevhälsa)	43%

¹ Med deltagare räknas de 20 föräldrar som svarade på enkäter.

² I interventionsgruppen var det 91% pojkar medan det var 40% i kontrollgruppen ($\text{Chi}^2 = 6.6$; $p < .05$). För övriga bakgrundsvariabler fanns inga signifikanta skillnader mellan grupperna ($p > .05$).

Procedur

Rekrytering och deltagarflöde. Föräldrar rekryterades till studien under hösten 2014 genom ett informations- och annonsblad som sattes upp i skolor, matvarubutiker, bibliotek, gym och på offentliga anslagstavlor i Storstockholm. Information om studien spreds även på Martin Forsters blogg (Forster, 2014, 28 december) samt via Forsters föreläsningar för föräldrar och lärare. Informations- och annonsbladet framhöll att föräldrar till barn mellan 10 och 16 år, som har svårigheter med hemläxorna, gavs möjlighet att delta i en forskningsstudie som skulle ge information om hur föräldrar kan hjälpa sina barn att övervinna svårigheter med hemläxor. "Problem med hemläxor" var brett definierat och exemplifierades bland annat som prestationsångest, koncentrationsproblem, motivationsbrist, och prokrastinering i samband med läxläsning.

Föräldrarna fick anmäla sitt intresse för att delta i studien genom ett formulär på internet. Föräldrar och barn som anmält sig till studien fick före föräldrainsatsen information om studien skickad både till mejl- och hemadress. De som därefter var intresserade av att delta fick skicka in skriftliga samtycken (både föräldrar och barn behövde samtycka till deltagande). När föräldrar och barn samtyckt till att delta i studien fick de fylla i de enkäter som utgjorde förmätningen. De anmälda föräldrarna fick inloggningsuppgifter till webbplatsformen som användes för studien. Deltagarna behövde ha en god förmåga i svenska språket (både i tal och skrift) för att kvalificera för studien. Barnen skulle helst vara mellan 10 och 16 år och uppvisa något/några av ovanstående problem med hemläxor.

Totalt anmälde 44 föräldrar sitt intresse att delta i studien, varav 21 gav samtycke till att delta efter ytterligare information. Se Figur 1 för deltagarflöde. En av föräldrarna hade tvillingar som båda hade problem med hemläxor och där tvillingen som inledningsvis inte varit registrerad i studien uttryckte önskan om att få delta. Båda tvillingarna inkluderades som deltagare på grund av det låga deltagarantalet, och tvillingparets förälder fick instruktion om att besvara enkäterna separat för varje tvilling. Det totala antalet deltagande barn blev därmed 22.

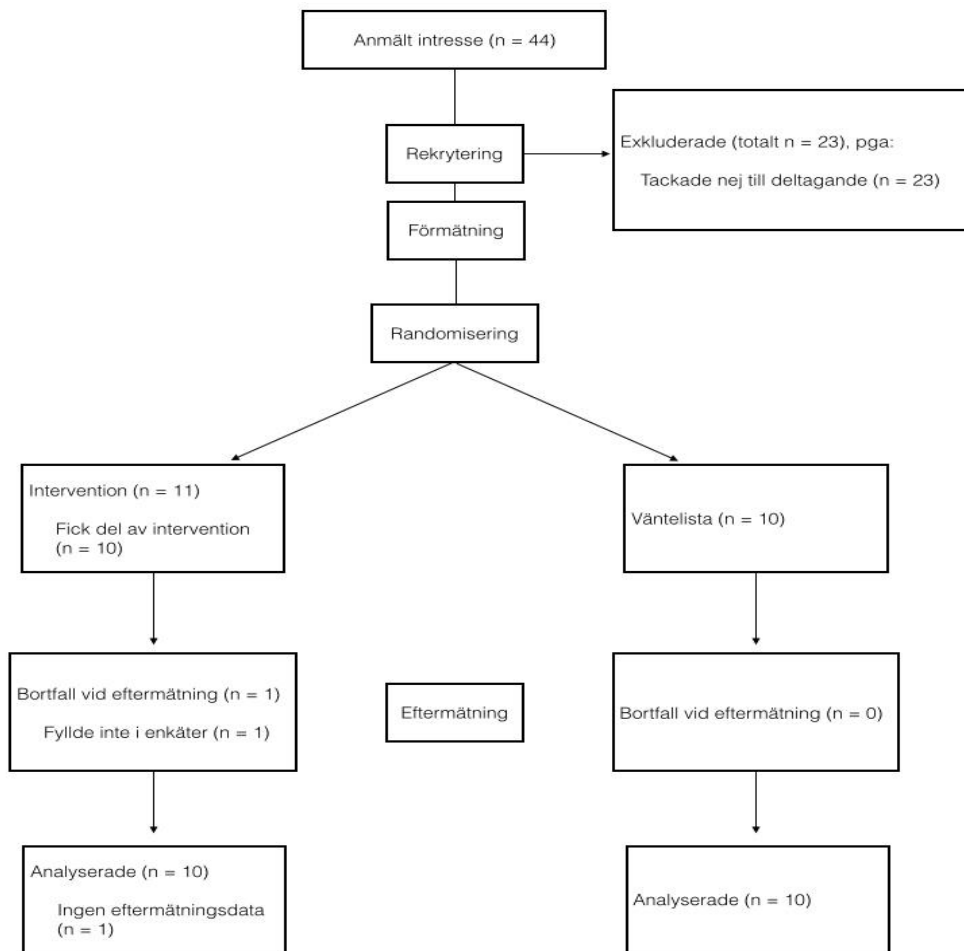
När de 21 föräldrarna svarat på enkäterna vid förmätningen randomiserades de löpande till interventions- respektive kontrollgrupp genom slantsingling. I interventionsgruppen deltog elva föräldrar som var registrerade som deltagare i studien, och därmed svarade på enkäter. Föräldrar som önskade ta med sig en partner på träffarna var välkomna att göra det. En av deltagarna i interventionsgruppen kom endast vid ett tillfälle och fick därmed inte ta del av insatsen, men fyllde ändå i eftermätningen. Deltagaren inkluderades senare i dataanalyser. Efter den första interventionen fick samtliga deltagare fylla i eftermätningen, varpå kontrollgruppen påbörjade interventionen. Vid eftermätningen var det en förälder och hans barn i interventionsgruppen som aldrig svarade på enkäterna, och denna inkluderades ej i dataanalyser. I dataanalyserna inkluderades således 20 föräldrar och 21 barn.

Mätning och utförande. Föräldrar och barn fyllde i enkäter vid två tillfällen, före interventionsgruppens programstart och efter interventionsgruppens programavslut. Föräldrarna uppmanades att inte närvara när barnen fyllde i sina svar. I snitt var det 8.0 veckor ($SD = 1.4$ veckor) mellan för- och eftermätningen, där interventions- och kontrollgrupp hade medelvärden på 7.9 respektive 8.1 veckor ($p > .05$). Alla enkäter utom *Bakgrundsfrågor* ingick i eftermätningen, och i tillägg fick föräldrarna i interventionsgruppen också fylla i en kursutvärdering. En uppföljningsmätning planerades sex månader efter programavslut, men analyserades inte i denna studie på grund av tidsramar. Barnen fick en biobiljett varje gång de fyllde i enkäter, det vill säga totalt två biljetter per barn som fullföljde för- och eftermätning.

Interventionsgruppen genomgick ett fyra veckor långt föräldraprogram. Gruppen träffades kvällstid under två timmar en gång i veckan. Programmets fyra träffar hade olika teman (för detaljerat innehåll se nästa avsnitt) och mellan träffarna jobbade föräldrarna med

hemuppgifter. Grupperna leddes av Martin Forster, som var huvudgruppleddare, och uppsatsförfattarna. Gruppleddarnas roll var att presentera information, ta närvaro, hålla struktur och fokus vid temat, samt hålla i gruppdiskussioner och uppföljning av hemuppgifter i smågrupper.

Vid sidan av enkäterna insamlades kontinuerligt information om barns upplevelser av läxläsningen med hjälp av läxdagböcker. Endast barnen i interventionsgruppen fyllde i läxdagboken, då denna inte bara fungerade som mått utan även som ett arbetsverktyg i insatsen. Barnen fyllde i dagboken före och efter läxan, vid varje läxtillfälle, under fyra veckor.



Figur 1. Deltagarflöde

Beskrivning av interventionen. Föräldraprogrammet utformades av Martin Forster i samarbete med studieförfattarna, med utgångspunkt i vad forskare i tidigare studier framhållit som relevant att inkludera i en sådan typ av insats. Pomerantz och Moorman (2007) rekommenderade att framtida föräldrainterventioner relaterade till läxläsning bör fokusera på att förbättra kvaliteten i föräldrars involvering, vilket vi valde att göra. Artikelförfattarna föreslog att en sådan intervention bör innehålla information om autonomistöd, feedback, affekt och mindset. Vi inkluderade alla dessa koncept i vår intervention, och därutöver även målorientering och scaffolding. En bred ansats av komponenter valdes dels med anledning av att inklusionskriteriet “problem med hemläxor” skulle generera en heterogen målgrupp och dels på grund av bristen på tidigare forskning om verksamma komponenter. Vidare rekommenderade Froiland (2015) framtida interventionsprogram att fokusera på

generalisering av autonomistödande tekniker till övriga livsområden. Därför valde vi att lägga in ett sådant moment i interventionen.

Autonomistöd utgjorde den mest centrala komponenten i interventionen då det finns ett stort underlag för dess positiva effekter, framför allt från forskning i skolmiljö. Autonomistöd är dessutom en metod som innefattar flera olika komponenter, och behövde därför ges mer tid. Information och strategier kring mindset, feedback och inlärningsmål inkluderades då forskning indikerar att de likt autonomistöd främjar autonomi och motivation hos barn. Formen för interventionen valdes med hänsyn till den metaanalys som undersökt egenskaper hos effektiva interventionsprogram kring autonomistöd (Su & Reeve, 2011). Andra redan etablerade föräldraprogram som används i Sverige idag – så som Komet (Kling & Sundell, 2006) och Alla barn i centrum (Lönn-Rhodin & Lalouli, 2011) – utgjorde också en inspirationskälla till interventionens form. Resultatet blev ett interaktivt och dynamiskt program, där teoretisk kunskap presenterades genom olika typer av media (powerpoint, video och filmklipp) och modellerande rollspel. Inläring främjades genom gruppdiskussioner, individuella analyser, rollspelsövningar och hemuppgifter. En översiktlig plan för innehåll och metodik för de fyra träffarna, samt en detaljerad plan för första träffen, gjordes före insatsens start. Den mer detaljerade planeringen av övriga träffar skedde löpande under interventionsperioden. Detta i syfte att anpassa innehållet efter gruppen, och effektivt följa upp det som skett under föregående träff.

De fyra träffarna hade olika teman (se Tabell 2). Vid den första träffen introducerades autonomistöd och barnens läxdagbok. Den andra träffen handlade om hur föräldrar kan väcka motivation och intresse och här presenterades koncepten mindset, målorientering och autonomistöd. Den tredje träffen handlade om hur föräldrarna kan jobba med att vidmakthålla motivation genom att till exempel ge rätt sorts feedback och stötta barnens lärande genom att ge lagom mycket hjälp. Under den fjärde och sista träffen fick föräldrarna ta del av hur de koncept som lärts ut under kursen också kan generaliseras och användas i andra livsområden, och arbeta med hur de vill fortsätta arbeta med barnens läsläsning.

Mellan kurstillfällena fick föräldrar och barn i hemuppgift att föra dagbok. Syftet med barnens dagbok var att samla in information om deras upplevelse av läsläsningen, samt att främja reflektion och självreglering. Syftet med föräldrarnas dagbok var att uppmuntra föräldrar att pröva de tekniker som lärts ut under träffarna samt få dem att fundera över sitt samspel med barnen i samband med barnens läsläsning. Föräldradagboken presenterades under andra träffen och användes därefter som hemuppgift under resterande tre veckor av programmet. Dagboken uppdaterades veckovis i samband med att nya färdigheter presenterades under träffarna.

Tabell 2
Programinnehåll

Träff & Tema	Innehåll
1: Introduktion	Träffen innehöll presentation av autonomistöd, genomgång av grundläggande förutsättningar, och introduktion av läxdagboken. I smågrupper formulerades individuella problemformuleringar och mål. <i>Hemuppgift:</i> Föräldrarna fick i uppgift att introducera läxdagboken för sina barn, samt förbättra familjens praktiska förutsättningar och rutiner för att jobba med läxläsning.
2: Motivera till att komma igång och väcka intresse	Andra träffen inleddes med genomgång av veckans hemuppgifter i smågrupper. Därefter presenterades koncepten mindset, målinriktning och autonomistöd, med utgångspunkt i hur föräldrarna kan stötta barnen att komma igång med sina läxor. Föräldrarna fick diskutera hur de kan hjälpa barnen sätta inlärningsmål, samt rollspela tekniker som ingår i autonomistöd. Slutligen introducerades föräldradagboken. <i>Hemuppgift:</i> Föräldrarna fick i uppgift att fortsätta med barnens läxdagbok samt påbörja den egna dagboken för registrering av autonomistödande beteenden.
3: Motivera till att hålla igång	Träffen inleddes med en genomgång av veckans hemuppgifter i smågrupper. Därefter presenterades scaffolding och feedback, med utgångspunkt i hur föräldrarna kan hjälpa barnen att hålla ut genom läxläsningen, även i motgång. Föräldrarna fick i par öva på att ge processinriktad och validerande feedback, samt på att ge lagom mycket hjälp. <i>Hemuppgift:</i> Föräldrarna fick i uppgift att fortsätta med läxdagboken och träna på samt registrera de nya teknikerna i föräldradagboken. De fick också i uppgift att reflektera kring vad de ville arbeta vidare med efter programmet.
4: Vidmakthållande och generalisering	Som tidigare inleddes träffen med genomgång av veckans hemuppgifter. Därefter följde en presentation av hur de autonomistödande teknikerna kan användas för att skapa motivation och minska konflikter även i andra livsområden. Den sista delen av träffen ägnades åt individuell uppföljning och upprättande av vidmakthållandeplan i smågrupper.

Mätinstrument

För- och eftermätningen bestod av ett flertal skalor designade att mäta problem med hemläxor, autonomistöd, målorientering, och mindset. De flesta mått är väl utprovade och har i tidigare forskning visats ha goda psykometriska egenskaper. Två skattningsskalor utvecklades till förmån för programmet då passande etablerade skalor saknades, och för dessa finns därför ingen sådan information. Övriga skalor översattes fritt från engelska till svenska.

Problem med läxläsning.

Tre skalor användes för att fånga upp olika problem med hemläxor. Dessa tre slogs i analyser samman för att skapa ett bredare läxmått på barns arbete med hemläxor.

Barnets problem med hemläxor. Barnens problem med hemläxor undersöktes med hjälp av Homework Problem Checklist (HPC; Anesko et al., 1987) som är ett av de mest använda måtten på problem med hemläxor. Föräldrarna fick i skalan ta ställning till 20 påståenden som handlar om hur ofta de upplevde att deras barn hade ett visst problem med hemläxor. Exempel på problem som tas upp är "Förnekar att han eller hon har fått läxor/hemuppgifter", "Gör läxan slarvigt.", eller "Dagdrömmer eller leker med saker under läxläsningen". För varje påstående valde föräldern mellan fyra svarsalternativ: "aldrig", "då och då", "ofta", och "mycket ofta".

HPC har i blandad klinisk och normativ population visat sig fånga upp två breda faktorer av problem: ouppmärksamhet/undvikande samt låg produktivitet/avsteg från

läxreglerna (Power, Werba, Watkins, Angelucci, & Eiraldi, 2006; Langberg et al., 2010). HPC har demonstrerat adekvat intern konsistens ($\alpha = .91$) och uppvisat hög känslighet för behandlingsförändringar (Anesko et al., 1987). I den aktuella studien användes hela skalan och visade tillfredsställande intern konsistens ($\alpha = .86$). Den normering som använts i föreliggande studie kommer från en studie av Power et al. (2006).

Hur barnet arbetar med hemläxor. För att ta reda på hur barnen arbetade med sina hemläxor användes skalan Homework Management Scale, som avser mäta barnets förmåga till självreglering och användning av strategier i samband med läxläsningen (Xu, 2008). Skalan fylldes i av föräldrar och består av 22 frågor. I sina svar fick föräldrarna ta ställning till påståenden om hur ofta/sällan barnet planerar, förbereder sig, väljer tid och plats, etc. för läxläsningen. Barnets förmåga till självreglering mättes bland annat genom påståenden kring barnets försök att inte bekymra sig över tidigare misstag och peppa sig själv genom att tänka att det kan. För varje påstående fick föräldern välja mellan fem svarsalternativ: "aldrig", "sällan", "ibland", "ofta", och "alltid/nästan alltid".

HMS utvecklades för barn i högstadiet och gymnasiet och har validerats men inte normerats. Faktoranalyser av skalan har resulterat i en femfaktorsmodell, som inkluderar att förbereda studiemiljön, hantera tid, hantera distraktioner, kontrollera emotioner samt monitorera motivation (Xu, 2008). Skalan och delskalorna har visat god reliabilitet; i en studie av Xu (2008) låg alpha på .88 för hela skalan och faktoranalyser genererade alphavärden mellan .74 och .83 för delskalorna. I föreliggande studie användes enbart hela skalan, som visade på god intern konsistens ($\alpha = 0.89$).

Barnets självständighet i läxarbetet. Barnets självständighet i arbetet med hemläxor samt hemmets och skolans samarbete kring detta undersöktes med hjälp av Homework Performance Questionnaire (HPQ). HPQ består av 5 frågor och 22 påståenden som föräldern skattade med hjälp av fyra svarsalternativ ("sällan/aldrig", "ibland", "för det mesta", och "alltid/nästan alltid"). Exempel på påståenden är "Mitt barn behöver mycket handledning för att få sina hemläxor gjorda" och "När mitt barn väl börjat med hemläxorna jobbar hen på bra."

HPQ togs fram av Power, Dombrowski, Watkins, Mautone & Eagle (2007) i syfte att i tillägg till att kartlägga problem också mäta barnets styrkor i relation till hemläxor och undersöka vilka kontextuella faktorer som kan påverka läxarbetet. Faktoranalyser har resulterat i tre faktorer: elevens självreglering, elevens kompetens samt lärarstöd (Power, Watkins, Mautone, Walcott, Coutts, Sheridan, 2014). I föreliggande studie användes hela skalan, och visade då god intern konsistens ($\alpha = .81$).

Autonomistöd.

Föräldrars autonomistöd. Föräldrars autonomistöd (FA) skattades av både föräldrar (FA-f) och barn (FA-b), utifrån en egenkonstruerad skala då ett lämpligt självskattningsinstrument saknades. Innehållet i skalorna baseras på observationsinstrument som använts i tidigare studier (Cheon et al., 2012; Hyde, Else-Quest, Alibali, Knuth, & Romberg, 2006; Pino-Pasternak, 2014; Reeve et al., 2004b; Reeve et al., 2006), som i sin tur bygger på definitioner och operationaliseringar av autonomistöd.

Skattningsskalan omfattar 27 frågor som handlar om hur ofta föräldrar brukar stödja, uppmuntra och/eller pressa barnet på olika sätt i samband med barnets läxläsning. Föräldrar och barn fick värdera hur ofta föräldern till exempel brukar "försöka väcka nyfikenhet och intresse för innehållet i hemläxan?" eller "...tjata, bli irriterad eller arg?" Barn och föräldrar fick ange sitt svar på en Likertskala från 1 ("nästan aldrig eller aldrig") till 7 ("oftast eller alltid").

Eftersom skalan konstruerades för denna studie genomfördes en rad tester av dess psykometriska egenskaper. Skalans interna konsistens var god, enligt beräkningar genomförda i samband med den aktuella studien. Cronbachs alpha för hela skalan var $\alpha =$

0,81 när den fylldes i av föräldrar och .83 när den fylldes i av barn. Test-retest på kontrollgruppen ($n = 10$) över en femveckorsperiod visade att båda skalorna var stabila över tid, (FA-f: $r = .84, p < .01$; FA-b: $r = .70, p < .05$). Föräldrarnas skattningar korrelerade signifikant med barnens skattningar både vid förmätningen ($r = .47, p < .05$) och vid eftermätningen ($r = .67, p < .001$). Exempelvis återfanns signifikanta samband i förväntad riktning mellan föräldraskalan (FA-f) och barnens problem med hemläxor (HPC), självständighet i läxarbetet (HPQ) samt föräldrarnas egen skattning av mindset, ITIS-f (se Tabell 3). En måttlig till stark korrelation återfanns likaså mellan barnens skattning av föräldrarnas autonomi (FA-b) och andra utfallsmått i förväntad riktning. Exempelvis fanns signifikanta samband mellan FA-b och barnets upplevelse av autonomi i skolarbetet (SSD), självbild i skolarbetet (SDQ-I), problem med hemläxor (HPC) och självständighet i läxarbetet (HPQ).

Barns upplevelse av sig själva och sitt lärande.

Barns självbild i skolan. Barnens självbild i skolan mättes genom en delskala ur Self-Description Questionnaire (SDQ-I; Marsh, 1989). Delskalan består av 10 påståenden där barnen fick skatta sin förmåga och uppfattning om sig själva i relation till skolan. Exempel på påståenden från delskalan är, "Jag är bra i alla skolämnen.", och "Jag är intresserad av alla skolämnen.". Barnen fick ta ställning till påståendena genom att kryssa i ett av följande fem svarsalternativ: "stämmer inte", "stämmer oftast inte", "stämmer ibland", "stämmer oftast", och "stämmer helt".

Cronbach's alpha för hela SDQ-I-skalan har i en tidigare studie beräknats till $\alpha = 0,80$ (Marsh, Craven, & Debus, 1991) och delskalan som användes i denna studie har i en tysk översättning beräknats till $\alpha = .83$ (Arens, Seeshing Yeung, Craven, & Hasselhorn, 2013). Den till svenska översatta delskalan visade i också i föreliggande studie god intern konsistens ($\alpha = .88$).

Barns upplevelse av autonomi i läxarbetet. Barnets upplevelse av autonomi i läxarbetet mättes genom en omarbetad version av Student's Self-Determination (SSD; Reeve, Nix, & Hamm, 2003). Ursprungsskalan består av nio påståenden, men på grund av överlapp mellan påståenden slogs tre av dem ihop. Formuleringarna ändrades för att passa föreliggande studie: från att fokusera på autonomi i skolarbetet till att fokusera på autonomi i läxarbetet. Exempel på påståenden är "Jag känner mig pressad när jag jobbar med läxor" och "Jag kan välja på vilket sätt jag vill jobba med läxor". Svaren skattades på en Likertskala från 1 ("Stämmer inte alls") och 7 ("Stämmer väldigt bra").

Eftersom skalan i denna studie skilde sig en del från tidigare studier genomfördes flera analyser av dess psykometriska egenskaper. Till att börja med visade skalan god intern konsistens ($\alpha = .77$). Korrelationen mellan test-retest för kontrollgruppen ($r = .53$) indikerar måttlig stabilitet över tid, men var ej signifikant ($p = .11$). Test-retest för samtliga deltagare ($n = 21$) var däremot högre ($r = .74$) och signifikant ($p < .0001$) över mätperioden på åtta veckor.

Barns målorientering. Barnens mål i skolarbetet uppskattades genom Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS; Midgley et al., 2000). Skalan omfattar 14 frågor och mäter tre typer av målorientering: inlärningsmål (mastery approach, 5 items), resultatmål (performance approach; 5 items) och undvikandemål (performance avoid, 4 items). Barnen fick ta ställning till olika påståenden, som till exempel "Det är viktigt för mig att jag jobbar hårt och noggrant så att jag förstår mina skoluppgifter" och "Det är viktigt för mig att mina klasskamrater tycker att jag är bra i skolan", och värdera dessa utifrån en Likertskala från 1 ("stämmer inte alls") till 5 ("stämmer alltid").

PALS är ett av de bästa och mest använda måtten på målorientering (achievement goal orientation). Måttet har starka psykometriska egenskaper och fungerar som en valid och reliabel indikator på målorientering (Anderman, Urdan, & Roeser, 2003; Muis, Winne & Edwards, 2009). PALS interna konsistens är god och har i en studie (Muis et al., 2009)

uppmätta till .84 - .92 på de tre olika typerna av målorientering. I denna studie var den interna konsistensen $\alpha = .87$ för hela skalan.

Uppfattning om intelligens. För att undersöka barnens uppfattning om intelligens som en statisk eller plastisk egenskap användes skalan Implicit Theory of Intelligence Scale for Children (ITIS; Dweck, 1999). Skalan avser mäta i vilken grad man tror att förmågor kan utvecklas. Originalskalan består av sex items indelade i två faktorer: plastisk respektive statisk syn på intelligens. Dweck (1999) rekommenderar dock att endast tre påståenden, dvs. delskalan om statisk intelligens, används vid upprepade mätningar då det kan bli repetitivt för deltagaren att svara på väldigt lika påståenden samt att det finns en risk att deltagare efter en tid dras åt plastiska påståenden. Hon menar också att en delskala gör barn mindre förvirrade av påståendena. Detta är anledningen till att barn i den aktuella studien fick besvara tre påståenden där intelligens presenterades som statisk, till exempel "Din egen intelligens är något i dig som du inte kan förändra så mycket." Påståendena skattades på en 6-gradig Likertskala, från 1 ("håller inte alls med") till 6 ("håller helt med"). Barnskalan visade acceptabel intern konsistens i den aktuella studien ($\alpha = .63$), medan föräldraskalan hade utmärkt intern konsistens ($\alpha = .95$).

Läxdagbok. Läxdagboken var både en del av interventionen och ett utfallsmått. Dagboken bestod av 18 items, där nio items besvarades både före och efter läxan. Frågorna handlade om barnets affekt och motivation, tid som planeras respektive spenderats åt läxläsning, och föräldrarnas tjeat. I dagboken fick barnen till exempel skatta sitt mående och intresse före läxan, och sitt mående och hur mycket de lärt sig efter läxan. Exempel på frågor som ställdes före läxan är "Hur intresserad är du av att lära dig detta?" och "Hur pigg är du just nu?". Efter läxläsningen fick barnen skatta sitt mående igen, och svara på frågor kring inläring och föräldrattjeat. Exempel på sådana är, "Hur pigg är du just nu?", "Hur mycket lärde du dig när du pluggade?" och "Hur mycket har dina föräldrar tjeat på dig om hemläxor i dag?" Svaren angavs på en skala mellan 1 och 8, där svarsalternativen varierade beroende på frågorna. Läxdagboken fylldes i vid varje läsläsningstillfälle under hela interventionsperiodens fyra veckor och samlades in veckovis.

Övriga mått.

Bakgrundsfrågor om familjen och barnet. En enkät bestående av tio frågor riktade till föräldrar undersökte familjens bakgrund. Bland annat undersöktes föräldrarnas utbildningsnivå och sysselsättning, och barnens kön och ålder. Andra frågor som ställdes rörde familjens boendesituation och om barnen hade andra svårigheter än problem med hemläxor. Frågorna besvarades av föräldrar i samband med förmätningen.

Föräldrars upplevelse av föräldraprogrammet. Vid eftermätning fick föräldrarna utvärdera kursens upplägg och innehåll. Kursutvärderingen innehöll frågan "Hur bra tycker du att följande inslag och övningar på kursen var?", följt av 14 beskrivningar av moment som beskrev kursens innehåll och form. Till exempel fick föräldrarna utvärdera diskussioner och rollspel, och programinnehåll som till exempel autonomistöd, inlärningsmål och feedback (se appendix A för moment och medelvärden på kursutvärderingen). Föräldrarna hade också möjlighet att skriva ned egna reflektioner. Varje moment skattades på en skala mellan 1 ("Inte alls bra") och 8 ("Mycket bra").

Föräldrars följsamhet

Föräldrars följsamhet med föräldraprogrammet uppskattades som utifrån förändringar i utfallsmått, antal inlämnade läxdagböcker, samt föräldrars närvaro. Föräldrars och barns skattningar av föräldrarnas autonomistöd visade att föräldrarna som gått föräldraprogrammet blivit mer autonomistödande i samband med barnens läxläsning, vilket tyder på att föräldrarna tog till sig av de tekniker som lärdes ut under kursen. I syfte att utvärdera vilka komponenter av autonomistöd som nått fram till föräldrarna, delades autonomiskalan in i

faktorerna yttre motivation, inre motivation, kontrollerande språk, icke-kontrollerande språk och valmöjlighet, validering av negativa emotioner, samt scaffolding.

Tabell 3

Korrelationer mellan mått vid förmätning ($n = 21$)

Mått	HPQ1	HPC1	HMS1	FA-f1	SDQ1	ITIS-b1	SSD1	FA-b1	PALS1
HPQ1									
HPC1	-.68***								
HMS1	.50*	-.74***							
FA-f1	.53*	-.44*	.23						
SDQ1	.51*	-.33	.32	.38					
ITIS-b1	-.31	.43	-.15	-.27	-.27				
SSD1	.47*	-.55**	.31	.11	.48*	-.16			
FA-b1	.55**	-.53*	.23	.47*	.67***	-.28	.69***		
PALS1	.26	-.34	.22	.43	.33	-.42	.36	.41	

HPQ Homework Performance Questionnaire, *HPC* Homework Performance Checklist, *HMS* Homework Management Strategies, *FA-f* Autonomistöd föräldrar, *SDQ* Self-Description Questionnaire, *ITIS-b* Implicit Theory of Intelligence Scale barn, *SSD* Student's Self-Determination, *FA-b* Autonomistöd barn, *PALS* Patterns of Adaptive Learning Scale. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Databearbetning och statistiska analyser

Skillnader mellan interventions- och kontrollgrupp avseende skattningar på mått vid förmätning samt bakgrundsvariabler undersöktes genom t-test samt chi2-test. Effekterna av interventionen utvärderades genom ANOVA upprepad mätning för variabler med för- och eftermätningens värden. De olika måtten på problem med hemläxor slogs ihop genom att måttens medelvärden (HPC, HPQ och HMS) standardiserades. För kontinuerliga mått (dagböcker) liksom analyser av samvarians mellan förändring i föräldrars autonomistöd och övriga utfallsmått användes multipel regressionsanalys. Analyserna genomfördes med JMP (JMP®, Version 10. SAS Institute Inc., Cary, NC, 1989-2007). Effektstorlekar beräknades i Microsoft Excel, där skillnad mellan för- och eftermätning dividerades med den poolade standardavvikelsen i respektive grupp.

På grund av otillräckliga datapunkter kunde ingen mediatoranalys göras för att undersöka vilka enskilda komponenter som var verksamma. I stället undersöktes hur förändring i föräldrars autonomistöd samvarierade med mått relaterade till barnens problem och upplevelser genom multipla regressionsanalyser. I varje analys var eftermätningens värde för utfallsmåttet beroendevariabel. Som oberoende variabel användes förändring i föräldrars autonomi mellan för- och eftermätningens värde. Dessutom kontrollerades för effekten av förmätningens värde för utfallsmåttet i fråga och förmätningens värde för föräldrars autonomistöd.

Resultat

Skillnader mellan grupperna vid förmätning

Inga signifikanta skillnader mellan grupperna återfanns på något mått vid förmätning. Detta indikerar att föräldrar och barn i respektive grupp inte skilde sig åt vad gäller problem med hemläxor, föräldrars autonomistöd eller barns upplevelser sig själv och sitt lärande ($0 < F < 2,8$; $p > .10$). Regressionsanalyser avslöjade inte heller något signifikant samband mellan barnens kön och skattningar på något av måtten, vilket indikerar att kön inte hade någon påverkan på utfallet.

Deltagarnas följsamhet till interventionen

Föräldrars följsamhet med föräldraprogrammet tolkades som god utifrån förändringar i utfallsmått, antal inlämnade läxdagböcker, samt föräldrars närvaro. Föräldrars och barns skattningar av föräldrarnas autonomistöd visade att föräldrarna som gått föräldraprogrammet blivit mer autonomistödande i samband med barnens läxläsning, vilket tyder på att föräldrarna tog till sig av de tekniker som lärdes ut under kursen. Föräldrarnas skattningar tydde framförallt på att de använt sig mindre av tekniker som föll under faktorerna yttre motivation ($d = 1.72$) och kontrollerande språk ($d = 1.40$), medan barnen upplevde att föräldrarna i högre grad använt teknikerna icke-kontrollerande språk och valmöjlighet ($d = 1.16$) och scaffolding ($d = .82$).

Av föräldrarna var det 9 av 10 som närvarade på minst tre av fyra träffar, vilket indikerar god följsamhet. Totalt samlades 76 läxdagböcker in från 9 barn. Endast en av föräldrarna lämnade inte in någon dagbok (detta var samma förälder som bara deltog vid första träffen).

Interventionseffekter

I Tabell 4 redovisas medelvärden och standardavvikelser vid för- och eftermätning, samt effektstorlekar och interaktionseffekter, för samtliga mått. Resultatet beräknades för de 21 barn som hade komplett för- och eftermätning.

Tabell 4

Medelvärden och standardavvikelser för interventions- och kontrollgrupp på alla mått vid för- och eftermätning, samt effektstorlekar angivna i Cohen's d och F -värden för interaktionen mellan grupp och tid

Instrument	Interventionsgrupp		Kontrollgrupp		d	F
	Förmätning	Eftermätning	Förmätning	Eftermätning		
<i>Läxproblem</i>						
HPQ	55.8 (9.3)	62.9 (9.4)	57.6 (8.1)	58.0 (10.1)	.72*	6.45*
HPC	54.3 (8.6)	42.6 (8.1)	52.0 (9.1)	48.4 (9.7)	1.01*	7.90*
HMS	46.3 (9.5)	63.7 (10.3)	54.7 (13.8)	56.1 (9.1)	1.63**	12.43**
<i>Autonomistöd</i>						
FA-f	127.8 (9.4)	142.6 (14.7)	122.1 (20.5)	118.8 (17.6)	1.37**	9.58**
FA-b	123.3 (20.6)	134.3 (26.6)	118.3 (18.4)	109.6 (27.9)	.83*	4.74*
<i>Barns bild av sig själv och lärande</i>						
ITIS-b	9.0 (3.6)	8.5 (3.8)	7.2 (3.0)	7.7 (3.0)	.31	.47*
SSD	23.1 (8.8)	22.8 (8.8)	19.1 (5.6)	19.6 (6.3)	-.11	.01
SDQ-I	32.3 (7.1)	32.8 (7.0)	34.8 (7.0)	34.0 (6.8)	.19	.73
PALS	-4.6 (5.2)	5.1 (9.8)	-7.0 (10.4)	-4.1 (10.0)	-.35	1.25

HPQ Homework Performance Questionnaire, HPC Homework Performance Checklist, HMS Homework Management Strategies, FA-f Autonomistöd föräldrar, FA-b Autonomistöd barn, ITIS-b Implicit Theory of Intelligence Scale barn, SSD Student's Self-Determination, SDQ Self-Description Questionnaire, PALS Patterns of Adaptive Learning Scale. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Vilken effekt hade interventionen på barns problem med hemläxor?

Interventionen hade stor effekt på barns problem med hemläxor. En analys demonstrerade en statistiskt signifikant interaktionseffekt mellan grupp och tid på det sammanslagna hemläxmåttet ($F(1, 19) = 14.92, p < .01$). Jämförelser mellan grupperna vid för- och eftermätning visade en stor effektstorlek för det sammanslagna måttet ($d = 1.16, p < .05$), vilket indikerar att interventionen hade en positiv effekt på barnens problem med hemläxor.

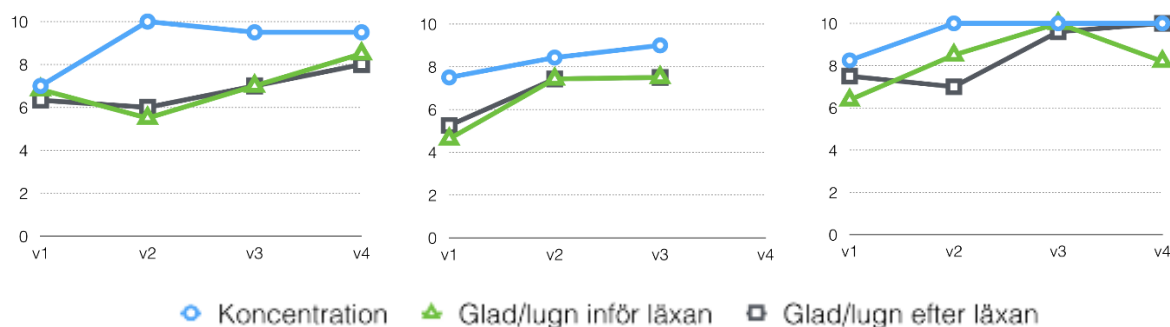
Statistiska analyser visade också signifikanta interaktionseffekter mellan tid och grupp för varje individuellt läxmått. Resultaten visade att barnens läxläsningssproblem minskade (HPC: $F(1, 19) = 7.9, p < .05$), deras självständighet i arbetet med hemläxor ökade

(HPQ; $F(1, 19) = 6.4, p < .05$), och deras läxläsningstrategier och förmåga till självreglering ökade (HMS: $F(1, 19) = 12.4, p < .01$). Effekterna för respektive mått var stora.

Vilken effekt hade interventionen på föräldrars autonomistöd? Analyser av barnens och föräldrarnas skattningar av föräldrars autonomistöd visade att interventionen ökade föräldrarnas autonomistöd i samband med barnens läxläsning. Föräldrars autonomistöd mättes genom föräldra- och barnskattningar: FA-f och FA-b. Analysen visade att det fanns en statistiskt signifikant interaktionseffekt mellan grupp och tid på FA-f ($F(1, 19) = 9.58, p < .01$) och att effekten var stor. Även analysen av barnens skattningar av föräldrarnas autonomistöd (FA-b) vid eftermätning visade en signifikant interaktionseffekt mellan tid och grupp ($F(1, 19) = 4.74, p < .05$).

Vilken effekt hade interventionen på barnens upplevelse av sig själva och sitt lärande? Interventionens effekter på barns upplevelse av sig själva och sitt lärande var blandade. Det fanns ingen signifikant interaktionseffekt mellan tid och grupp för barnens syn på intelligens (ITIS-b, $F(1, 19) = .5, p = .50$), barnens självbild i skolan (SDQ-I; $F(1, 19) = .7, p = .40$), barnens upplevelse av autonomi i läxarbetet (SSD, $F(1, 19) = .008, p = .93$), eller barnens målorientering i samband med hemläxor (PALS; $F(1, 19) = 1.25, p = .28$). Vidare var effektstorlekarna små för skalor som mätte barnens upplevelse av sig själva och sitt lärande. När målorientering undersöktes faktorvis återfanns inga signifikanta effekter för delskalorna inlärningsmål (learning goals; $F(1, 19) = .076, p = .79$) och resultatmål (performance goals; $F(1, 19) = .03, p = .86$). Däremot var det en signifikant effekt mellan tid och grupp för delskalan undvikandemål (avoidance goals; $F(1, 19) = 6.48, p < .05$), i oväntad riktning. Detta antyder att interventionen ökade barns undvikandeorientering.

Barnens direkta upplevelse av läxläsningen i termer av affekt och koncentration undersöktes också med hjälp av data från läxdagboken. Korrelationsanalyser för dessa utfördes mellan tid (datum) som oberoende variabel och de beroende variabler som mättes genom dagboken. Analyserna genererade signifikanta samband mellan tid och "Lugn före läxan" ($r = .37, p < .01$), samt mellan tid och "Lugn efter läxan" ($r = .35, p < .01$). Barnen var alltså lugnare i samband med läxläsningen senare i interventionsperioden. Signifikanta samband återfanns också mellan tid och "Glad efter läxan" ($r = .36, p < .01$) samt mellan tid och "Koncentrerad under läxläsningen" ($r = .28, p < .05$). Barnen var alltså mer koncentrerade under läxläsningen, och gladare efter läxläsningen, över tid. Se Figur 2 för exempel på hur barnens skattningar förändras över tid.



Figur 2. Graferna visar förändringen över tid (vecka 1 till 4) när det gäller skattningar (0-10) av koncentration, glad/lugn före läxan, samt glad/lugn efter läxan, för tre av barnen. Datapunkterna representerar medelvärden av skattningar från samtliga läxtillfällen för respektive vecka.

Hur samvarierar förändring i föräldrars autonomistöd över tid med förändring i övriga utfallsmått?

Analyserna visade att förändringen i föräldrars upplevda autonomistöd var en signifikant oberoende variabel för eftermätningvärdet av HPC ($\beta = .45, p < .05$), HPQ ($\beta =$

.35, $p < .05$) och HMS ($\beta = .72, p < .001$) vid eftermätningen. I samtliga fall var det mindre problem med hemläxor vid eftermätningen ju bättre föräldrarna hade blivit på att stödja barnens autonomi. När förändring av barnens upplevelse av föräldrars autonomistöd användes som oberoende variabel blev resultatet delvis annorlunda. I de analyserna var förändring i autonomistöd en signifikant oberoende variabel för HPQ ($\beta = .33, p < .05$), HMS ($\beta = .54, p < .01$) och SDQ-I ($\beta = .31, p < .01$).

Betydelse av kön för resultatet

Eftersom det fanns en signifikant skillnad mellan interventions- och kontrollgrupp i antal pojkar och flickor upprepade vi samtliga analyser med kön som kovariat. Detta trots att det är svårt att ha kovariat vid ett så lågt deltagarantal. Resultaten blev de samma som utan kön som kovariat, vilket indikerar att kön ej haft en betydande effekt på resultaten.

Föräldrars tillfredsställelse med föräldraprogrammet

I utvärderingsenkäten som föräldrarna fyllde i efter interventionens slut gav föräldrarna både programkomponenter och programmet som helhet goda betyg ($M = 7.7$ av 8 möjliga, $SD = .47$). De komponenter som fick lägst poäng var "praktiska förutsättningar" ($M = 6.7, SD = 1.27$) samt rollspelsövningar ($M = 5.9, SD = 1.5$). Övriga komponenter fick höga betyg (> 7 poäng).

Diskussion

Den aktuella studien testade en ny föräldrintervention med fokus på autonomistöd, som riktade sig till föräldrar vars barn uppvisade olika typer av problem med hemläxor. Studiens huvudfrågeställning var: *Vilken effekt har interventionen på barns problem med hemläxor?* Dessutom undersöktes tre sekundära frågeställningar: (1) *Vilken effekt har interventionen på föräldrars autonomistöd?* (2) *Vilken effekt har interventionen på barns upplevelse av sig själva och sitt lärande?* och (3) *Hur samvarierar förändring i föräldrars autonomistöd över tid med förändring i övriga utfallsmått?* Studiens resultat visade att barn till föräldrar som deltagit i interventionen minskade sina problem med läsläsning, och ger stöd för att interventionen ökade föräldrars autonomistöd gentemot barnen. Barns affekt i samband med läsläsningen påverkades också i positiv riktning av interventionen. Dock fanns inga effekter av interventionen på barns bild av sig själva och sitt lärande.

Resultaten visar att barn som uppvisar problem med läsläsning kan bli hjälpta av en kort intervention för föräldrar. Att minska problem med läsläsning genom föräldrainsatser är i sig inget nytt (se t.ex. Anesko et al., 1987; Rhoades & Kratochwill, 1998; Toney et al., 2003). Däremot är det första gången en sådan föräldrainsats bygger på forskning om motivation och autonomistödande tekniker, som alla primärt syftar till att främja en persons eget engagemang och intresse (Ryan & Deci, 2000). Att vi genom sådan intervention lyckades minska läsläsningproblemen är viktigt av ytterligare skäl: främst för att barns problem med hemläxor ofta leder till konflikter och negativ laddning mellan barn och föräldrar (t.ex. Anesko et al., 1987; Wingard & Forsberg), men också för att problemen påverkar hur det går i skolan (Cooper, Robinson, & Patall, 2006; Cooper & Valentine, 2001).

Både föräldrar och barn i interventionsgruppen upplevde att föräldrarnas autonomistöd var högre vid eftermätning än förmätning, medan ingen sådan förändring noterades i kontrollgruppen. Det pekar på att föräldrarna tog till sig och implementerade de tekniker som presenterats under träffarna. Detta visar framförallt att det är möjligt att lära ut autonomistöd till föräldrar genom en kort intervention, vilket bekräftar och kompletterar tidigare forskning om liknande insatser för lärare (t.ex. Su & Reeve, 2011). En nyligen publicerad studie visade dessutom att föräldrar på egen hand generaliserade sina nyinlärda färdigheter i autonomistöd till andra livsområden utanför läsläsningen (Froiland, 2015). Det är i så fall positivt då det

finns mycket forskning som belyser fördelarna med autonomistödjande föräldraskap för barns motivation, engagemang och prestation (t.ex. Joussemet et al., 2005) och barns anpassning i stort (t.ex. Joussemet et al., 2008).

Interventionen visade bara enstaka och delvis oväntade effekter på barns bild av sig själva och sitt lärande. Barnens upplevelse av autonomi i läxarbetet (SSD) påverkades inte av interventionen, vilket också var fallet i Froiland (2011) på motsvarande mått. I vår studie upplevde dock barnen föräldrarna som mer autonomistödjande i samband med läxläsningen, och det är därför anmärkningsvärt att barnen inte upplever en ökad autonomi i läxarbetet, enligt skattningar i SSD. En möjlig förklaring kan vara att FA-b är mer sensitivt för mindre förändringar än SSD, eller att upplevelsen av autonomi tar längre tid att förändra. Inte heller påverkade interventionen barnens syn på intelligens (ITIS-b), upplevda självbild i skolan (SDQ-I) eller målorientering (PALS). Bristen på signifikanta resultat kan bero på att hjärnans plasticitet och målorientering inte presenterats på ett passande sätt i interventionen - eller också att interventionsformen inte var ett optimalt forum för att lära ut målorientering och syn på intelligens. Resultaten på PALS liknar de från Froilands pilotstudie från 2011, där interventionen inte heller hade någon effekt på målorientering. Tidigare när man tittat på hur föräldrars målorientering anammats av barnet har detta mätts under en längre tidsperiod (Pomerantz et al., 2006).

Analys av separata delskalor i PALS genererade dock en signifikant effekt av interventionen på barns undvikandemål, vilket är ett förvånande och negativt resultat. Resultatet indikerar att interventionen påverkat barn att i högre grad anta en undvikandeorientering i relation till läxläsningen. Flera saker kan ligga till grund för utfallet. Föräldrarnas deltagande i studien kan ha ökat föräldrarnas fokus på barnens läxläsning och skapat en förhoppning om förbättrade skolprestationer, vilket kan ha bidragit till att barnen känt en större press att inte misslyckas. Resultatet kan förstås också bero på slump eller mätfel, med tanke på att övriga resultat pekade i motsatt riktning. Exempelvis visar tidigare forskning att mer autonomistöd hänger samman med en mindre undvikande målorientering (Gonida & Cortina, 2014). I den aktuella studien ökade autonomistödet och undvikandemålet. I analyserna av hur förändring i autonomistöd påverkade övriga utfallsmått fanns heller inget samband mellan dessa två mått i denna studie. En annan förklaring är att skalans faktorer i den svenska översättningen som gjordes för studien är otillförlitliga. Även om antalet deltagare var för få för att kunna göra en säker faktoranalys, visade en explorativ analys av skalans faktorer att frågorna i respektive delskala inte fördelade sig som förväntat. Resultatet måste oavsett följas upp i samband med uppföljningsmätningen, och i framtida studier finns det anledning att vara extra uppmärksam på om liknande samband framträder.

Data från barnens läxdagböcker visar att barnen under interventionens gång blev lugnare inför läxan, mer koncentrerade under läxläsningen och kände sig gladare efteråt. Dessa resultat tyder på att föräldrars förändrade beteenden påverkat barns upplevelse av läxläsningen i en positiv riktning. Också i Froilands (2011) autonomibaserade intervention sågs positiva effekter på barns affekt. Resultaten ligger även i linje med de positiva förändringar i barns affekt som iakttagits i samband med kvalitativa undersökningar av en autonomibaserad intervention (Froiland, 2015).

Att interventionen visade få effekter på mått av barnens bild av sig själva och sitt lärande kan ha flera förklaringar. En möjlig förklaring är studiens låga antal deltagare. Dessutom var effekterna på barnen indirekta då vi arbetade genom föräldrarna. Det kan därigenom vara så att det tar längre tid än fem-sex veckor (dvs. mellan interventionens början och eftermätningen) att förändra barnens upplevelser - och kanske särskilt när det gäller upplevelser som sannolikt byggs upp över tid genom erfarenheter - så som självbild, syn på intelligens och upplevelse av autonomi. Vidare var flera av de mått som användes för att mäta barns upplevelser generellt formulerade och inte specifika för läxläsningen i hemmet, vilket

kan vara en ytterligare en anledning till att vi inte såg några förändringar. För att dessa mått ska påverkas kan det krävas att föräldrarna tillämpar metoderna konsekvent över tid inom flera livsområden. Att vi genom läxdagboken, som var vårt mest direkta mått på barnens upplevelser, såg positiva effekter talar för att interventionen ändå har en positiv påverkan på barnens upplevelse av läxläsning i önskvärd riktning.

Eftersom vi bara hade två mättillfällen kunde ingen mediatoranalys genomföras. I stället undersökte vi huruvida förändringen i föräldrars autonomistöd sammanföll med förändringar i övriga utfallsmått – vilket de gjorde i flera fall i förväntad riktning. Ett intressant resultat här var att barnens skattning av föräldrars autonomistöd sammanföll med föräldrarnas skattning av barnens problem med hemläxor. Att barns och föräldrars skattningar sammanföll på detta sätt talar för att barnens upplevelse av föräldrarnas autonomistöd påverkat barnens problem med hemläxor.

Studiens begränsningar

Den aktuella studien har flera begränsningar. Det låga antalet deltagare gör resultaten osäkra, bland annat genom att det är svårt att identifiera mindre effekter av interventionen på utfallet. Det låga deltagarantalet och deltagarnas liknande bakgrund, när det gäller utbildningsnivå till exempel, gör resultaten mindre generaliserbara.

Ytterligare en brist med studien är dess breda och vaga inklusionskriterium, dvs. att föräldrarna upplevde att deras barn hade problem med hemläxor. Ett lämpligare sätt att avgränsa målgruppen vore att använda ett mått på problem med hemläxor (till exempel HPC) som stöd vid inkludering. Samtidigt hade ett sådant strikt inklusionskriterium inneburit att vi riskerat få ett lägre deltagarantal. Vi kunde dock i efterhand se att 20 av 22 de barnen hade stora problem utifrån föräldrars rapporter på HPC, i jämförelser med en normalgrupp, vilket är en bra indikation på att vi trots ett vagt inklusionskriterium nådde den grupp som vi hoppades nå. Frågan är trots det huruvida vi når de barn som är i störst behov av hjälp med hemläxor när vi utgår från föräldrarnas upplevelser. Föräldrars upplevelser påverkas ju sannolikt av deras förväntningar – högutbildade föräldrar, som de flesta i denna studie, kan ha höga förväntningar och eventuellt uppleva ”normala” problem som större. Om syftet är att hjälpa de barn som är svagast i skolan är det bättre att utgå från mått på prestation, till exempel skolresultat. Samtidigt är föräldrars upplevelser viktiga då de sannolikt också blir talande för mängden konflikter som föräldrar och barn har kring läxorna.

En tydlig begränsning för studien är dess breda ansats. Eftersom interventionen innehöll flera olika komponenter var det svårt att bedöma enskilda mekanismers effekt. Ett exempel är läxdagboken som i tidigare studier visat sig som enskild insats kunna minska problem med hemläxor, mätt med HPC. I vilken utsträckning läxdagboken bidrog till resultatet går inte att utvärdera i vår studie. Även övriga enskilda komponenters påverkan på resultatet är oklart. Ett alternativt upplägg hade varit att renodla interventionen genom att undersöka effekten av specifika komponenter. Eventuellt skulle det även bli lättare för föräldrar att ta till sig och implementera färre koncept än det stora antal komponenter som presenterades i interventionen.

Framtida studier bör försöka replikera den aktuella studiens preliminära resultat, med fler deltagare. Med ett större antal deltagare skulle man kunna upptäcka mindre effekter och öka resultatens generaliserbarhet. Vår rekommendation är också att testa en mer specifik intervention, och allra helst isolera de olika programkomponenterna (autonomistöd, målorientering, mindset, feedback, läxdagbok) för att undersöka vilka som är verksamma. En specifik intervention skulle kunna jämföras med en bredare intervention för att undersöka om en bredare ansats har fler fördelar. Med tanke på att flera av de komponenter vi inkluderade kan ta tid att lära sig tillämpa, samt med tanke på vårt omfattande innehåll, kan det också vara intressant att testa interventionen över ett längre tidsspann. En uppföljning av resultaten

kommer att göras inom ramarna för en större studie. Särskilt viktigt blir då att undersöka interventionens effekt på undvikandemål.

Med utgångspunkt i tidigare forskning som visar att läxläsningen ofta leder till konflikter mellan barn och förälder bör framtida studier mäta hur interventionen påverkar kvaliteten på föräldrars och barns relation. Ett mått som bättre mäter barns motivation och engagemang i samband med läxläsning bör också utvecklas för att man på ett lämpligt sätt ska kunna utvärdera hur interventionen påverkar barnen. Barns kvalitativa upplevelse av att föräldrar deltar i interventionen kan också vara intressant att titta närmare på i framtida studier, som ett komplement till standardiserade mått. Detta för att säkerställa att barnen upplever sig vara gynnade och må bättre av insatsen. I framtida studier rekommenderar vi också fler mättillfällen så att orsakssamband kan undersökas. Moderatorer som till exempel familjers socioekonomiska status eller barnens skolprestationer kan också undersökas i framtida studier.

Slutsats

Studien bidrar till den existerande forskningen genom att, för första gången i en randomiserad och kontrollerad design, testa effekterna av ett föräldraprogram som lär ut autonomistöd på barns problem med läxläsning. Våra resultat visar att interventionen, som inkluderade flera olika koncept relaterade till autonomistöd, kan förbättra kvaliteten på föräldrars involvering i barns läxläsning. Resultaten är viktiga då en stor mängd forskning belyst positiva samband mellan vuxnas autonomistöd och barns välmående samt motivation. Vi visar att en enkel insats kan bidra till mer autonomistöd, vilket i sin tur verkar minska de problem som föräldrar upplever i samband med barns läxläsning. Det är betydelsefullt då barns svårigheter att få sina läxor gjorda tenderar att leda till negativa konsekvenser för barnens skolresultat och framtid, men också för relationen mellan barn och förälder. Trots studiens begränsningar visar resultaten från vår studie på vikten av att fortsätta utforska hur interventioner för föräldrar kan minska barns problem med hemläxor.

Etisk reflektion

Etikansökan för den aktuella studien godkändes 2015-01-08 av Regionala Etikprövningsnämnden i Stockholm (Dnr: 2014/1960-31).

Enligt Beauchamp & Childress (1989) kan medicinska studier bedömas utifrån fyra etiska principer. De två första principerna handlar om att *göra gott* och *inte göra skada*. Vårt program bygger på väl beprövade metoder som visats stärka barns autonomi och hälsa, varpå vi bedömer möjligheten att interventionen gör gott som god, och risken för skada som låg. Ett oväntad negativ effekt på barnens undvikandemål utgör dock en risk för skada då sådana mål i jämförelse med andra mål är förknippade med mest negativa känslor (till exempel ångest) vid prestationer. Som tidigare diskuterats är det sannolikt att resultatet uppstått på grund av ett icke-reliabelt mått. Föräldrarna har i enlighet med den tredje principen om *autonomi* informerats om forskningen och samtyckt till att delta i studien samt behandlats utifrån behov snarare än bakgrund eller grupptillhörighet, vilket är i enlighet med den fjärde och sista principen om *rättvisa*.

Referenser

- Anderman, E. M., Urdan, T. & Roeser, R. (2003). *The Patterns of Adaptive Learning Survey: History, development, and psychometric properties*. Paper prepared for the Indicators of Positive Development Conference, March 2003, Washington D.C.
- Anesko, K.M., Schoiock, G., Ramirez, R., & Levine, F.M. (1987). The Homework Problem Checklist: Assessing children's homework problems. *Behavioral Assessment, 9*, 179–185.
- Arens, A.K., Seeshing Yeung, A., Craven, R.G., & Hasselhorn, M. (2013). A short German version of the Self-Description Questionnaire I: Theoretical and empirical comparability. *International Journal of Research & Method in Education, 36*, 415-438.
- Beauchamp TL, Childress JF. *Principles of biomedical ethics*. 3rd ed. New York, Oxford: Oxford University Press, 1989.
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development 78*, 246-63.
- Cerasoli, C.P., & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation, performance, and the mediating role of mastery goal orientation: A test of self-determination theory. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 148*, 267-86.
- Cheon, S.H., Reeve, J., & Moon, I.S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 34*, 365-396.
- Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 83*, 654–665.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting- style differences relate to the homework process. *Contemporary Education Psychology, 25*, 464-487.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*, 143-154.
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice, 43*, 182-188.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024 – 1037.
- Diseth, Å., & Kobbelvedt. (2011). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 671-687.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: The relation of cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York: Guilford.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: How you can fulfill your potential*. UK: Robinson.

- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 209-222.
- Forster, M. (2014, 28 december). Delta i en föräldragrupp om hemläxor [blogginlägg]. Hämtad från <http://www.forster.se/studie/>
- Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: A preliminary examination of an intrinsic motivation intervention. *Child & Youth Care Forum*, 40, 135-149.
- Froiland, J. M. (2015). Parents' weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 117-126.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-96.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38, 143-155.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-3 year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84:1526-41.
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29, 103-121.
- Gustafsson, J.-E., Westling, M. A., Åkerman, B. A., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). *School, learning and mental health: a systematic review*. Stockholm: The Royal Swedish Academy of Sciences, The Health Committee.
- Henderlong Corpus, J., & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, 27, 487-508.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 375-385.
- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Alibali, M.W., Knuth, E., & Romberg, T. (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 136-152.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1235.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 194-200.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kling, Å., & Sundell, K. (2006). *Komet för föräldrar – En verksamhetsutvärdering av föräldrars deltagande och upplevelse av programmet Komet*. Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten (FoU) Stockholms stad. Rapport 2006:13.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, wilful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 677-689.
- Lönn-Rhodin, K., & Lalouli, M. (2011). *Alla barn i centrum*. Opublicerad föräldraprogrammanual, Stockholm: Stockholms Stad.

- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent child interaction*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: Early adolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*, 417-430.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(2), 155–72.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hnida, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive teaming scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers involvement in children's learning: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 46*, 1354-62.
- Mueller, C.M., & Dweck, C.S., (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33-52.
- Muis, K.R., Winne, P.H., & Edwards, O.V. (2009). Modern psychometrics for assessing achievement goal orientation: A Rasch analysis. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 547-756.
- Myndigheten för delaktighet. (2014). *Unga, skolmisslyckande och arbetsmarknad – Socioekonomisk analys inom projektet Vägar till arbete*. Sundbyberg: Myndigheten för delaktighet.
- Pino-Pasternak, D. (2014). Applying an observational lens to identify parental behaviours associated with children's homework motivation. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 352-375.
- Pomerantz, E.M., & Moorman, E. A. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research, 77*, 373-410.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F.-Y., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology, 98*, 99-111.
- Power, T. J., Dombrowski, S. C., Watkins, M. W., Mautone, J. A., & Eagle, J. W. (2007). Assessing children's homework performance: Development of multi-dimensional, multi-informant rating scales. *Journal of School Psychology, 45*, 333-348.
- Power, T. J., Watkins, M. W., Mautone, J. A., Walcott, C. M., Coutts, M. J., & Sheridan, S. M. (2014). Examining the validity of the homework performance questionnaire: Multi-informant assessment in elementary and middle school. *School Psychology Quarterly*, Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000081>
- Power, T. J., Werba, B. E., Watkins, M. W., Angelucci, J. G., & Eiraldi, R. B. (2006). Patterns of parent-reported homework problems among ADHD-referred and non-referred children. *School Psychology Quarterly, 21*, 13-33.
- Reeve, J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning: Big Theories Revisited, 4*, 31–59.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004b). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Rhoades, M. M., & Kratochwill, T. R. (1998). Parent training and consultation: An analysis of a homework intervention program. *School Psychology Quarterly*, 13, 241-264.
- Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. I W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss (Red.), *Contemporary theories about the family* (s. 317-364). New York: Free Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M-K., & Nurmi, J-E. (2012). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—but does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37, 44-56.
- Skolverket. (2015). *Läxor och läxhjälp*. Hämtad 2015-04-09, från <http://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/laxor-laxhjalp-1.225166>
- Sosic-Vasic, Z., Keis, O., Lau, M., Spitzer, M., & Streb, J. (2015). The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12.
- Solomon, Y., Warin, J., & Lewis, C. (2002). Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers. *British Educational Research Journal*, 28, 603-622.
- SOU 2010:80. *Skolan och ungdomars psykosociala hälsa*. Stockholm: Elanders Sverige AB. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/49/85/5943b562.pdf>
- Stockholms stad. (2014). *Skolan som skyddsfaktor: Om skolans betydelse för att avstå från kriminalitet bland ungdomar i Stockholms stad*. Stockholm: Utvecklingsenheten.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Toney, L. P., Kelley, M. L., Lanclos, N. F. (2003). Self- and parental monitoring of homework in adolescents: Comparative effects on parents' perceptions of homework behavior problems. *Child & Family Behavior Therapy*, 2, 35-51.
- Trautwein, U., & Ludtke, O. (2007). Students' Self-Reported Effort and Time on Homework in Six School Subjects: Between-Students Differences and Within-Student Variation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 432-444.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., and Green, C. L. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Hämtad 2015-05-15, från

<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/homework.html>

- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics, 41*, 1576-1595.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 17*, 89-100.
- Xu, J. (2008). Validation of scores on the homework management scale for high school students. *Educational and Psychological Measurement, 68*, 304-324.
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record, 100*, 402-436.
- Zuzanek, J. (2009). Student's study time and their "homework problem". *Social Indicators Research, 93*, 111-115.

Appendix A: Föräldrars autonomistöd vid barns läxläsning

Detta appendix visar en tabell över medelvärden och standardavvikelser för föräldrars betygsättning av föräldraprogrammets komponenter och utformning.

Föräldrars betygsättning av programmets delkomponenter, som skattades mellan 1 ("Inte alls bra") och 8 ("Mycket bra"). Medelvärden (M) samt standardavvikelser (SD) redovisas för varje delkomponent.

Kursmoment	M	SD
1. Praktiska förutsättningar för att lyckas med hemläxor.	6,73	1,27
2. Läxdagbok som barnet har jobbat med under kursen.	7,09	1,04
3. "Hjärnan är en muskel" - alla kan bli smartare.	7,55	0,93
4. Inlärningsmål i läxarbetet (och skolarbetet).	7,27	1,01
5. Autonomy support - låta barnet välja hur det ska jobba med läxor	7,36	0,92
6. Autonomy support - motivera varför något är viktigt eller intressant	7,27	1,01
7. Autonomy support - ge vänliga uppmaningar (snarare än kommandon)	7,45	0,82
8. Autonomy support - bekräfta även negativa känslor hos barnet	7,45	0,69
9. Ge lagom mycket hjälp - fram till tröskeln, men inte över...	7,45	0,93
10. Feedback när det går bra eller när det går dåligt	7,27	0,65
11. Diskussionerna i början av träffarna då övningar hemma följdes upp	7,09	0,94
12. Rollspel/övningar två och två på träffarna som handlade om att testa olika sätt att kommunicera	5,9	1,52
13. Diskussioner i mindre grupper om lösningar på just era problem med hemläxor	7,1	0,88
14. Vad tycker du om kursen som helhet?	7,73	0,47