Lika för alla?
En ESO-antologi om skolans likvärdighet

Robert Erikson och Lena Unemo (red.)

Anders Böhlmark, Camilla Brørup Dyssegaard, Niels Egelund, Sigrun K. Ertesvåg, Jan O. Jonsson, Mikael Lindahl, Anders Stenberg och Georg Treuter

Rapport till
Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi
2019:1

Regeringskansliet
Finansdepartementet

Rapportserien kan köpas från Norstedts Juridiks kundservice.
Beställningsadress: Norstedts Juridik, Kundservice, 106 47 Stockholm
Ordertelefon: 08-598 191 90
E-post: kundservice@nj.se
Webbadress: www.nj.se/offentligapublikationer

Layout: Kommittéservice, Regeringskansliet
Omslag: Elanders Sverige AB
Tryck: Elanders Sverige AB, Stockholm 2019

ISBN 978-91-38-24901-7

Förord

Sverige har som mål att vara en ledande kunskapsnation, men också att alla grupper i samhället ska kunna delta i utbildning oavsett bakgrund. I skollagen framhålls också att utbildningen ska vara likvärdig varhelst den ordnas i landet. Ett grundläggande skäl för denna politik är att med en jämn fördelning av kunskaper och kompetens i samhället följer också en utjämning av möjligheter. Det handlar om människors förutsättningar att få jobb, vilka löner de kan få och chanserna till självförsörjning och karriär. Samtidigt finns det också andra argument för en likvärdig skola utöver att utjämna individernas livschanser. Ur samhällets perspektiv är det en förlust att inte ta tillvara den potential som finns hos alla individer, särskilt när vi vet att försörjningsbördan ökar framöver. Samhällsekonomiska effektivitetsskäl var också något som framskymtade redan i riksdagsskrivelsen rörande 1927 års skolreform där det slogs fast att ”de unga begåvningarna” från alla sociala ursprung måste tas tillvara då de utgör ”den största tillgång, varöver ett folk förfogar”.

Trots goda intentioner tyder de indikatorer som används för att följa upp skolans likvärdighet på att utvecklingen går i fel riktning. Vad kan då göras för att bryta denna trend?

I denna ESO-antologi har vi samlat kunskap om vad som kan göras för att motverka bristande likvärdighet i skolan. Författarna har hämtats från olika discipliner och bidragen speglar olika aspekter kring skolans likvärdighet. Det är min förhoppning att rapporten ska bidra med insikter och kunskaper och vara ett underlag i debatten om hur skolan kan bli mer likvärdig.

Arbetet med antologin har letts av Robert Erikson, ledamot i ESO:s styrelse och Lena Unemo, ESO:s kanslichef. Vid en workshop under arbetet med skriften gav författarna synpunkter på

varandras bidrag, vilket samtidigt kom att fungera som en kvalitetsgranskning av materialet. Som vanligt i ESO-sammanhang svarar författarna själva för innehåll, slutsatser och förslag i rapporten.

Stockholm i januari 2019

Hans Lindblad
Ordförande i ESO

Innehåll

Författarna **7**

1 Inledning och sammanfattning **9**
Robert Erikson och Lena Unemo

2 Hur ska likvärdighet i skolan bäst bedömas? **23**
Robert Erikson

3 Likvärdighet och skolkvalitet: socioekonomiskt ursprung och invandrarbakgrund **49**
Jan O. Jonsson och Georg Treuter

4 Vad säger forskningen om vilka åtgärder som bäst ökar likvärdigheten i skolan? **87**
Mikael Lindahl

5 Anvendelse af forskning om ligeværdighed i grundskolen **103**
Camilla Brørup Dyssegaard och Niels Egelund

6 Leiarskap i klasseromet ein nøkkel til likeverdig opplæring **127**
Sigrun K. Ertesvåg

7 Studie- och yrkesvägledningens funktion och betydelse för individens utbildningsval **151**
Anders Stenberg

8 Leder lottning av skolplatser till förbättrad likvärdighet?..... 171
Anders Böhlmark

Summary..... 189

Författarna

Anders Böhlmark är docent i nationalekonomi vid Institutet för social forskning (SOFI) vid Stockholms universitet. Han forskar om invandring, utbildning och arbetsmarknad.

Camilla Brørup Dyssegaard tog lärarexamen 1994, examen i pedagogik 2004 och blev fil. dr. 2009. Hon har tidigare lett arbetet vid Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning och varit lektor vid Aarhus Universitet, men är sedan 2017 fristående konsult.

Niels Egelund tog lärarexamen 1968, blev fil. mag. i psykologi 1976, fil. dr 1982 och doktor i pedagogik 1990. Niels blev professor i specialpedagogik 1996 och har lett flera forskningsinstitut. Niels är idag professor vid Dansk Institut for Pædagogik vid Aarhus Universitet.

Robert Erikson är professor emeritus i sociologi vid Institutet för social forskning (SOFI) vid Stockholms universitet. Hans forskningsintressen avser främst social stratifiering, utbildning och hälsa. Han är ledamot av Vetenskapsakademin, British Academy och ESO.

Sigrun K. Ertesvåg är professor i pedagogisk psykologi vid Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforsking vid Universitetet i Stavanger. Hon är också professor vid Høgskulen i Volda.

Jan O. Jonsson är Official Fellow vid Nuffield College, Oxford University och professor i sociologi vid Institutet för social forskning (SOFI) vid Stockholms universitet. Hans forskning rör social stratifiering, främst utbildningsojämlikhet och social rörlighet, samt ungas integration och levnadsnivå.

Mikael Lindahl är professor i nationalekonomi vid Göteborgs universitet och innehavare av Torsten Söderbergs forskningsprofessur vid Handelshögskolan i Göteborg. Han är också affilierad forskare vid IFAU. Hans forskningsintressen är i områdena empirisk arbetsmarknadsekonomi, utbildningsekonomi och intergenerationell rörlighet.

Anders Stenberg är docent och lektor i nationalekonomi vid Institutet för social forskning (SOFI) vid Stockholms universitet. Hans forskning handlar bland annat om studievägledning, gymnasieutbildningars innehåll och om vuxenutbildning.

Georg Treuter är forskningsassistent vid Institutet för framtidsstudier och Institutet för social forskning (SOFI) vid Stockholms universitet. Han har en masterexamen i nationalekonomi och forskar kring integration och social ojämlikhet.

Lena Unemo är ekonomie licentiat i nationalekonomi från Handelshögskolan i Stockholm. Hon arbetar som kanslichef vid ESO.

1 Inledning och sammanfattning

Robert Erikson och Lena Unemo

Bakgrund

När OECD:s PISA-undersökning presenterades i december 2016 verkade trenden med fallande svenska skolresultat ha brutits. PISA (Programme for International Student Assessment) mäter femtonåriga elevers resultat på prov i matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning. Sverige ligger dock alltjämt långt efter de bästa länderna och resultatet motsvarar ungefär genomsnittet för OECD-länderna. PISA-undersökningen innehåller också ett antal så kallade likvärdighetsindikatorer och där har trenden under flera år varit en stadig försämring. Från att ha varit bland de bästa i klassen när PISA-undersökningarna startade 2000, ligger nu Sverige även här på OECD-snittet. Till exempel får familjebakgrund en allt större betydelse för elevernas resultat på det naturvetenskapliga provet.[1]

Orsaken till en minskad likvärdighet i den svenska skolan har av olika debattörer bland annat tillskrivits det fria skolvalet, friskolereformen och kommunaliseringen av skolan. Det sätt på vilket dessa reformer genomfördes innebär dock att det är omöjligt att definitivt avgöra vilken eller vilka av dem – om någon – som förklarar de förändringar i skolan som inträffat sedan 1990, medan det naturligtvis är möjligt att finna argument för olika effekter. Så drar Per Molander i den tidigare ESO-rapporten *Dags för omprövning?* slutsatsen att skolvalet lett till att sorteringen av elever förstärkts.[2] Det sker dels genom en spontan sortering till följd av elevers och föräldrars val, men också att friskolor, enligt Molander, sorterar bland de sökande eleverna. Henrik Jordahl[3] lyfter i stället fram valfrihetens fördelar

[1] Skolverket (2016).
[2] Molander, P. (2017).
[3] Jordahl, H. (2017).

och hänvisar till studier som visat att elever från svagare socioekonomisk bakgrund eller med invandrade föräldrar inte förlorar på möjligheten att välja skola, utan att det snarare kan medföra vissa (om än svaga) positiva effekter. Den slutsats som definitivt kan dras, är att om man vill förstå vilka effekter som följer av en reform, är det viktigt att planera dess genomförande så att konsekvenserna blir möjliga att observera och avgränsa från andra förändringar.

En annan aspekt som skulle kunna vara särskilt problematisk för likvärdigheten är om friskolor skulle ha en tendens att etablera sig i områden där det bor elever som kan förväntas ha relativt bättre förutsättningar att klara av skolan. Friskolors etablering har analyserats i ESO-rapporten *När skolan själv får välja* av Nikolay Angelov och Karin Edmark.[4] Där finner författarna att friskolor ofta etableras i bland annat områden där en större andel av elevernas föräldrar har utrikes bakgrund.

Orsakerna till att Sverige halkat ned i mätningar över skolans likvärdighet kommer behöva ytterligare belysning, inte minst med tanke på de stora förändringar skolväsendet genomgått under de senaste decennierna. I den här ESO-rapporten ställs frågan vad som nu kan göras för att vända trenden? Hur kan vi, givet det rådande skolsystemet, uppnå en högre grad av likvärdighet i den svenska skolan?

I antologin undersöker ett antal forskare från delvis olika discipliner och utifrån olika utgångspunkter åtgärder för att öka skolans likvärdighet. Flera av de frågor som tas upp har hittills inte fått så stor uppmärksamhet i debatten. I samband med att Skolkommissionens[5] arbete avrapporterades våren 2017 kom t.ex. huvudsakligen ett åtgärdsförslag för ökad likvärdighet att diskuteras: förslaget om att införa lottning till populära friskolor.

Vad innebär likvärdighet?

Det går inte att skriva en antologi om skolans likvärdighet utan att diskutera och närmare undersöka begreppet ”likvärdighet” i sig. Utvecklingen av begreppets innebörd har tidigare belysts av Camilo von Greiff i ESO-rapporten *Lika skola med olika resurser?*[6] Här följer

[4] Angelov, N. och Edmark, K. (2016).
[5] SOU 2017:35.
[6] von Greiff, C. (2009).

en kort sammanfattning av hur begreppet kommer till uttryck och tolkas i dag, samt de motsägelser som följer av detta.

I skollagen[7] formuleras krav på likvärdighet mer uttryckligt i 1 kap. 9 §:

> Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.

I skollagen 1 kap. 8 § tas särskilt frågan om lika tillgång till utbildning upp, skrivningen följs därefter av en hänvisning till diskrimineringslagen och bestämmelser i den:

> Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet…

Under den del av skollagen som beskriver syftet med utbildningen inom skolväsendet (1 kap. 4 §) understryks sedan skolans kompensatoriska uppdrag:

> I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Den närmare innebörden av begreppet likvärdighet preciseras inte i lagen som tycks baseras på att likvärdighet är ett entydigt begrepp. Inte heller berörs den potentiella motsägelsen i att lika tillgång snarare kommit att innebära ”olika” i och med skolans kompensatoriska uppdrag. Följaktligen blir det upp till myndigheterna själva att tolka vad likvärdighet innebär.

Skolverket har gett en explicit tolkning av likvärdighet som tycks ha fått bred acceptans. Likvärdighetsbegreppet kan, enligt Skolverket, ”delas upp i tre grundläggande aspekter; lika tillgång till utbildning, lika kvalitet på utbildningen och att utbildningen ska vara kompenserande”.[8] Detta hanterar dock inte den potentiella motsägelsen, tvärtom. Den andra och tredje aspekten framstår i det närmaste oförenliga. Om alla ska ha utbildning av samma kvalitet är det svårt att se hur den kan vara kompenserande. Om lika kvalitet antas innebära att undervisningen bedrivs med hänsynstagande till

[7] Skollag (2010:800).
[8] Skolverket (2012), s. 11.

elevernas förutsättningar, är den tredje aspekten redan inkluderad i den andra.

Skolinspektionen har inte explicit definierat begreppet likvärdighet men ser det snarast så att om det finns kvalitetsskillnader inom och mellan skolor då finns det brister i likvärdigheten. Begreppet används t.ex. i den årsrapport till regeringen där Skolinspektionen sammanfattar sina erfarenheter av tillsyn och granskning av skolan.[9]

Att mäta likvärdighet är i praktiken även det förknippat med svårigheter. Av detta skäl används ofta olika typer av resultatmått för att göra begreppet operationaliserbart. I PISA-undersökningen som nämndes inledningsvis används t.ex. såväl skillnader i resultat utifrån socioekonomisk bakgrund som variationen mellan elever och mellan skolor som likvärdighetsindikatorer. Dessa resultatmått breddar tolkningen av begreppet ytterligare.

Likvärdighet som målsättning för skolans verksamhet kan därutöver problematiseras på ytterligare sätt, eftersom en ökad likvärdighet kan bli resultatet både av att högpresterande elevers resultat försämras och av att lågpresterande elevers resultat förbättras. Vilken innebörd begreppet likvärdighet ges, kommer naturligtvis att få betydelse för vilka åtgärder som anses effektiva. I föreliggande antologi har de medverkande författarna getts möjlighet att beröra dessa frågeställningar, även om fokus i bidragen ligger på faktiska åtgärder snarare än en problematisering av begreppet i sig.[10]

Antologin har också avgränsat sig till åtgärder som mer direkt riktar in sig på skolan och dess verksamhet, exempelvis åtgärder för elevurval, pedagogiska modeller eller skolledarskapets betydelse. Samhällsinsatser i en vidare bemärkelse, exempelvis för att minska boendesegregationen, kan visserligen spela en viktig roll i detta avseende, men den typen av åtgärder diskuteras inte närmare här. I en tidigare rapport till ESO, *En god start*[11], har samhällets insatser för barn med särskilda behov, såväl i form av t.ex. socialtjänst, vård och skola, belysts, varför den frågan inte heller uttryckligen diskuteras.[12]

[9] Se t.ex. Skolinspektionen (2018).
[10] Det närmast följande kapitlet (kap. 2) undantaget; det belyser just likvärdighetsbegreppet och hur det tolkas och följs upp.
[11] von Greiff m.fl. (2012).
[12] Ytterligare en ESO-rapport som belyser skolan, och då särskilt hur väl den lyckas integrera utrikes födda barn, är Grönqvist, H. och Niknami, S. (2017),

Alternativa sätt att bedöma likvärdigheten

Antologin inleds med kapitlet *Hur ska likvärdigheten i skolan bäst bedömas?* där Robert Erikson närmare diskuterar och problematiserar begreppet likvärdighet och hur det tolkas och mäts i dag. Graden av likvärdighet mäts av Skolverket utifrån tre indikatorer; 1) graden av variation i resultat på olika nivåer i skolsystemet så som klass, skola, kommun eller nationell nivå, 2) hur skillnader i elevers resultat samvarierar med deras bakgrund, och 3) graden av variation i skolors elevsammansättning med avseende på olika elevegenskaper. Även skillnader i skolresultat mellan pojkar och flickor ses som ett uttryck för bristande likvärdighet.

Erikson menar att den ansats Skolverket valt säger ganska lite om likvärdigheten och hur den utvecklas. Även om han framhåller att en ökad spridning väcker oro, invänder han mot att spridningen i resultaten skulle vara en meningsfull indikator på likvärdighet – åtminstone om man i det begreppet lägger att elever får utbildning av lika hög kvalitet. Han framhåller vidare att det är problematiskt att bedöma utbildningens kvalitet med hjälp av elevers skolresultat i och med att en rad ovidkommande faktorer påverkar utfallet. I stället bör kvaliteten bedömas mer direkt, främst genom de granskningar som redan görs av Skolinspektionen. För att få en heltäckande bild av graden av likvärdighet krävs att det sker ett slumpmässigt, stratifierat urval av nämnda granskningar.

Om man önskar fokusera på elevernas skolresultat är ett alternativ, eller tillägg till en direkt bedömning, att mäta kunskapsökningen under skolåret för enskilda elever, snarare än att utgå från skolresultaten vid en viss tidpunkt. Ytterligare en möjlighet, om kunskapsökningar är svåra att fånga, är att utgå från betygsutvecklingen. Därutöver förespråkar Erikson lottning – men med vissa modifieringar – som urvalsmetod till skolor där antalet sökande överstiger antalet platser.

Samband mellan skolkarakteristika respektive skolpolitiska åtgärder och likvärdighet

Två kapitel i antologin tar ett mer övergripande grepp på frågan om vilka samband man kan se mellan å ena sidan olika skolkarakteristika

respektive skolpolitiska åtgärder och, å andra sidan, likvärdighet. I kapitlet *Likvärdighet och skolkvalitet: socioekonomiskt ursprung och invandrarbakgrund* analyserar Jan O. Jonsson och Georg Treuter likvärdigheten i grundskolan och vilken roll skolan spelar för den. Författarna undersöker vilken skolkvalitet barn med olika bakgrund möter och om skolkvaliteten kan förklara skillnader i utbildningsutfall, samt i vilken grad sambandet mellan bakgrund och utbildningsutfall beror på egenskaper hos skolor. Skolkvalitet mäts i undersökningen i termer av en rad variabler inom de övergripande kategorierna skolresurser, skolklimat, och elevsammansättning, där mer resurser, bättre skolklimat, samt en mer (för utbildningsframgång) fördelaktig elevsammansättning ger högre kvalitet.

Jonsson och Treuter definierar tre olika mått för att fånga begreppet likvärdighet. Det första måttet gäller sambandet mellan familjebakgrund och skolkvalitet, där de finner att framför allt lärartätheten har vissa kompensatoriska effekter som förbättrar förutsättningarna för de två studerade grupperna (dvs. lägre socioekonomisk bakgrund respektive invandrarbakgrund). Men de finner också att förekomsten av olika ordnings- och uppförandeproblem i skolorna försämrar förutsättningarna för desamma.

Det andra studerade måttet gäller hur stor andel av individuella skillnader i utbildningsutfall som kan förklaras av skolkvalitet i allmänhet – vad ”skolan i stort” spelar för roll – och av skolkvaliteten när hänsyn även tas till skolors elevsammansättning. Resultatet är att skolorna spelar viss roll för skolprestationer, men tar man hänsyn till elevsammansättningen blir det ytterst små effekter kvar.

Det tredje måttet tar fasta på familjebakgrund och utbildningsutfall och undersöker i vilken mån skolor och skolkvalitet bidrar till det samband som finns här emellan. Sambandet är betydligt starkare mellan socioekonomisk bakgrund och utbildningsutfall än mellan invandrarstatus och utbildningsutfall. Däremot tycks dessa samband knappast alls påverkas av skolkvaliteten, vilket också är i linje med flera andra studiers resultat. Jonsson och Treuter påpekar samtidigt att det är viktigt att inte dra förhastade slutsatser av detta om att skolkvalitet inte spelar någon roll för lärande och studieval. Orsakerna till avsaknaden av några starka effekter kan snarare ligga i tidigare förd utbildningspolitik och att skolkvaliteten varierar lite eller osystematiskt mellan skolor i Sverige. Men slutsatsen blir ändå att det snarare är i andra åtgärder än i förbättrad skolkvalitet som den

stora potentialen ligger för att minska skillnader mellan skolor i utbildningsutfall.

I det påföljande kapitlet ”*Vad säger forskningen om vilka åtgärder som bäst ökar likvärdigheten i skolan?*” presenterar Mikael Lindahl slutsatser från en rad experimentella och kvasiexperimentella studier som belyser effekter av skolpolitiska åtgärder på likvärdigheten. Lindahl återger först hur studier har visat att uppväxtmiljön har en betydelse för elevers skolprestationer. Däremot ger studier inget entydigt resultat avseende vilken betydelse åtgärder riktade till familjen eller den närmaste omgivningen har på skolprestationer.

När det gäller effekter av skolpolitiska interventioner baserar Lindahl sin genomgång på två omfattande metaanalyser om effektstorlekar. Sammantaget framgår att det finns en rad skolpolitiska åtgärder som kan förväntas öka skolans likvärdighet. Exempel är att företa undervisningen i mycket små grupper, förändra läroplaner framför allt rörande läsning, ”coaching” av personal samt klassrumsobservationer av mer erfarna lärare med återkoppling till lärare och/eller elever. Att läsa på så kallade ”charter schools” i USA förefaller också ha positiva effekter. Dessa har vissa likheter med de svenska friskolorna, även om det också finns skillnader. En av de mest verkningsfulla åtgärderna för att öka likvärdigheten, enligt det studerade underlaget i kapitlet, är att införa ”skolliknande” verksamhet i tidiga åldrar, innan skolstart. Det gäller såväl mer riktade insatser till specifika grupper som mer generella förskoleprogram.

Även om det är tydliga resultat sett till effektstorleken för de olika åtgärderna är det svårt att bedöma deras kostnadseffektivitet. Anledningen är att skolinterventionerna kan implementeras med olika intensitet, något som det inte finns information om i de övergripande studierna.

Det är inte heller klart hur väl resultaten kan generaliseras till Sverige och Lindahl påpekar att det finns mycket få svenska studier med experimentell design. Han efterlyser fler studier av den typen – även om de troligen skulle vara relativt kostsamma. Viktigt är då att resultaten blir lättillgängliga så att skolledare och andra kan få en uppfattning om vad som fungerar väl.

Professionens roll och implementering

Två kapitel i antologin har det gemensamt att båda lyfter fram vikten av professionens roll och själva implementeringen av interventioner i skolan för att förbättra undervisningen och likvärdigheten.

Camilla Brørup Dyssegaard och Niels Egelund beskriver i sitt kapitel *Anvendelse af forskning om ligeværdighet i grundskolen* hur implementeringen av forskningsbaserade åtgärder kan främjas i skolan. Liksom inom andra områden tar det även inom utbildningsområdet lång tid innan forskningsresultat omsätts i praktik. Att ha en ”evidensbaserad implementeringsguide” är något som skulle underlätta, samtidigt som detta kompliceras av att utbildningssystemen är olika organiserade i olika länder, t.ex. vad gäller graden av decentralisering.

Med utgångspunkt i en större systematisk översyn av en rad olika forskningsrapporter har dock Dyssegaard och Egelund identifierat sex faktorer som är centrala när åtgärder i skolan ska implementeras. Faktorerna är:

1. Skolledningens betydelse vid planering, analys av miljön och hur implementeringen ska gå till.
2. Kompetensutveckling; vilka kompetensutvecklande insatser som krävs vid genomförande av en insats och vilka som bör få ta del av den.
3. Resurspersoner som bör finnas tillgängliga före, under och efter en åtgärds genomförande.
4. Genomförandet och dess kvalitet; i vilken mån instruktioner och vägledningar följs vid åtgärdens implementering.
5. Professionens inkludering och acceptans av åtgärden.
6. Förankring över tid.

Dessa faktorer hänger samman sinsemellan och bör inte betraktas separat. Om någon faktor ska bedömas vara av särskild vikt för att lyckas med reformer eller enskilda åtgärder är det dock den första punkten; skolledningen har en avgörande betydelse för att också de övriga faktorerna ska komma på plats.

Dyssegaard och Egelund återger erfarenheter från olika studier och ger exempel på varför åtgärder varit framgångsrika eller ej. Utifrån materialet drar de också slutsatsen att det är förhållandevis lättare att lyckas med åtgärder som fokuserar på t.ex. trivsel i skolan eller vänder sig till elever med särskilda behov. Åtgärder riktade mot enskilda skolämnen, såsom matematik eller läsning, är däremot svårare att genomföra med lyckat resultat. Orsaker kan t.ex. vara att de förstnämnda inte inkräktar på lärarens autonomi. Samtidigt, när det gäller att öka likvärdigheten är det just de förstnämnda faktorerna som kan ha särskilt stor betydelse.

I kapitlet *Leiarskap i klasseromet ein nøkkel til likeverdig opplæring* fokuserar Sigrun K. Ertesvåg på lärarens ledarskap. Författaren lyfter fram de stora skillnader i undervisningskvalitet som faktiskt förekommer såväl inom klasser som mellan klasser och argumenterar för att sätta fokus på ledarskapet i klassrummet. Läraren behöver identifiera de utmaningar den enskilda eleven möter och förmå anpassa undervisningen efter det. Ertesvåg refererar till ”Handbook of classroom management”, vilken utgör en systematisk översikt av litteraturen på området, där ledarskapet i klassrummet definieras just i termer av *interaktionen* mellan lärare och elever. Lärarens undervisning och handlingar för att komma till rätta med ordningsproblem i klassen kan förvisso utvecklas, men centralt är hur de handlingarna uppfattas och ”landar” hos eleverna. Att klassrumssituationen närmast är att betrakta som ett socialt system, där även relationerna mellan eleverna är av betydelse, ökar komplexiteten. Samtidigt är insikter om detta sociala system något som man kan ha glädje av för att bättre förstå hur ledarskapet i klassrummet kan bidra till en mer likvärdig skola.

Ertesvåg beskriver i kapitlet hur ramverket ”Teaching Through Interaction” (TTI), vilket bygger på omfattande observationer, kan ge en grund för att förstå, organisera och kartlägga interaktionen mellan lärare och elever. TTI skiljer på tre huvudsakliga aspekter i lärarens ledarskap: emotionellt stöd, organisering inom klassrummet och ämnesmässigt stöd. Dessa aspekter är relevanta oavsett elevens ålder, men kan variera i betydelse.

Ertesvåg framhåller, stödd på studier inom området, att det är en mycket liten andel åtgärder i skolan som egentligen riktar in sig på själva klassrumssituationen och som syftar till att förbättra interaktionen mellan lärare och elever. Man kan fråga sig varför det är så.

Undervisning av hög kvalitet främjar social utjämning i och med att det kan skapa engagemang hos elever och på ett effektivt sätt också fånga upp elever som befinner sig i riskzonen att misslyckas med sina studier. När det gäller specifika åtgärder för att förbättra undervisningskvaliteten kan det både handla om direkta åtgärder i specifika situationer som kan uppstå i interaktionen mellan lärare och elever, men också sådana åtgärder som handlar om att stötta eleverna socialt och för att minska mobbing. Ertesvåg framhåller att båda typerna av åtgärder behövs för att förbättra undervisningskvaliteten, vilket i sin tur kan utjämna skillnaderna i och mellan klassrum.

Elevernas utbildningsval

Antologins två sista kapitel berör båda möjligheten att påverka elevernas utbildningsval för att minska segregationen i skolan. Anders Stenberg fokuserar i kapitlet *Studie- och yrkesvägledningens funktion och betydelse för individens utbildningsval* på studie- och yrkesvägledningens roll i sammanhanget. Funktionen som sådan tycks variera relativt kraftigt mellan olika skolor, men vad skolor egentligen satsar på studie- och yrkesvägledning är inte särskilt väl studerat. Stenberg ägnar en del av kapitlet åt att undersöka den potential som ligger i studie- och yrkesvägledningens roll i att motarbeta stereotypa uppfattningar om utbildningsval. I den andra delen undersöks frågan hur sociala normer och social identitet kan påverka utbildningsval.

Studie- och yrkesvägledningen saknar en entydig definition och rymmer skilda inslag såsom föreläsningar, gruppsamtal, enskilda samtal och mer kontinuerligt mentorskap. Stenberg återger i sitt kapitel forskning som har studerat dels informationsinsatser, dels mentorskap. Det visar sig att studier – i huvudsak genomförda i USA – pekar på att informationsinsatser i många fall har positiva effekter på sannolikheten att individer söker sig till college. Samtidigt kan konstateras att de studerade informationsinsatserna i huvudsak inriktas mot grupper med goda studieresultat men med en svag socioekonomisk bakgrund. I mer generella studier, som inte riktar sig mot en särskild grupp, är det svårare att finna några effekter i genomsnitt. I litteraturöversikten finns det också visst stöd för att

mer riktade informationsinsatser till personer med sämre ekonomiska förutsättningar hemifrån respektive personer med felaktiga förväntningar om vad ett yrke innebär i termer av innehåll och lön kan ha en positiv effekt. Med andra ord, relativt enkla interventioner kan bidra till att reducera den sociala snedrekryteringen.

Den mest resurskrävande insatsen är mentorskap, men studier pekar också på att ett väl organiserat mentorskap kan ha stor betydelse för sannolikheten att avsluta grundskola eller gymnasium med godkända betyg. Mentorskap har dock inte använts i särskilt hög utsträckning i Sverige. Stenberg framhåller därför – vid sidan om ett antal ytterligare policyförslag – att en försöksverksamhet skulle kunna vara motiverad, och då helst designad på ett sätt som också gör den utvärderingsbar.

I den del av kapitlet som handlar om de barriärer som hindrar elever att göra normbrytande utbildningsval poängterar Stenberg hela skolans roll. Det handlar här om vilka värderingar skolan förmedlar och, inte minst, att det behövs kraftsamling mot mobbning.

I det följande kapitlet *Leder lottning av skolplatser till förbättrad likvärdighet?* studerar Anders Böhlmark lottning i stället för kötid som urvalsmetod till vissa friskolor. Böhlmark studerar om, och på vilket sätt, förslaget om lottning av skolplatser till populära friskolor som presenterades av Skolkommissionen 2017 skulle kunna förbättra likvärdigheten. Förslaget baserades på iakttagelsen att kötid kan vara segregerande. Information om en skolas attraktivitet, och vikten av att ställa sitt barn i kö till den, tenderar att spridas snabbt bland högutbildade och mer resursstarka grupper. Detta har lett till att vissa skolor har blivit segregerade efter födelsemånad och tenderar att bara ha elever födda under årets första månader. Med ett antagningslotteri har alla som deltar samma chans att bli antagen. Det enkla svaret på frågan i kapitlets rubrik är ”ja” enligt Böhlmark, dvs. lottning leder till förbättrad likvärdighet. Åtminstone om man gör bedömningen att det ska vara lika tillgång till utbildning i skolväsendet och att friskolorna ska vara öppna för alla på lika villkor.

Efter en genomgång av olika argument för och emot lottning – förslaget har ju uppfattats som kontroversiellt – undersöker Böhlmark den potentiella effekten av att införa lottning i stället för kötid som urvalsmetod till populära skolor. I kapitlet studeras särskilt de tätbefolkade områdena Stockholm, Göteborg och Malmö.

Slutsatsen är att förslaget i praktiken har en reell potential att påverka elevsammansättningen i populära skolor för relativt stora elevgrupper och därmed också potential att påverka skillnaden i elevutfall mellan skolor i storstäderna. Detta talar i praktiken också för ett genomförande av förslaget. Men samtidigt konstaterar Böhlmark att än viktigare borde vara att eftersträva *lika tillgång till bra skolor* och även där kan lottning innebära en förbättring i förhållande till kötid som urvalsgrund. Samtidigt poängteras att det också kan finnas andra mål än likvärdighetsmål vid fördelningen av skolplatser, t.ex. att matcha elever till skolor efter elevernas förstahandsval. Detta är något som bör beaktas vid införande av ett lottningsförfarande.

Avslutning

I antologin har de olika författarna valt att tolka skolans likvärdighet på det sätt som de funnit lämpligt och också att närma sig frågan om vad som kan göras för att öka likvärdigheten på olika sätt. Var och en drar slutsatser med mer eller mindre policybetonad innebörd i sitt respektive kapitel. Utgångspunkten för antologin har egentligen inte varit att dra generella slutsatser utifrån de relativt skilda kapitlen. Samtidigt går det inte att bortse ifrån att det också finns slutsatser som framkommer i den samlade rapporten och som varit återkommande i arbetet och diskussionerna. Sammanfattningsvis väljer vi att lyfta fram följande mer generella slutsatser som har betydelse när det gäller skolans möjligheter att minska sambandet mellan social bakgrund och villkor senare i livet:

Förtydliga vad som menas med likvärdighet i skolan

Begreppet likvärdighet i skolan är luddigt och har förändrats över tid i en riktning som snarare lett till att det också rymmer motsättningar. Det är tveksamt vilket värde nuvarande uppföljningar av begreppet egentligen har.

Det finns inte en universallösning för att öka skolans likvärdighet

Det finns inte *en* lösning på problemen med bristande likvärdighet eller att vissa skolor ger undervisning av sämre kvalitet. Framför allt behöver frågan adresseras på olika nivåer; central, kommunal, i enskilda skolor och i klassrummet.

Alltför få studier baseras på svenska förhållanden

Även om frågorna om skolans likvärdighet är relativt välstuderade är de flesta studier av åtgärder inom området genomförda i andra länder, i synnerhet gäller det experimentella studier. Fler studier genomförda i en svensk miljö skulle öka insikten om vad som fungerar och vad som inte gör det.

Potentialen tycks vara begränsad

Skolor verkar spela en viss, men begränsad, roll för att bryta sambandet mellan familjebakgrund och utbildningsutfall. Andra åtgärder som har legat utanför denna rapport att studera, t.ex. att minska boendesegregationen liksom att satsa på förskolan, kan vara av större vikt.

Trots den sistnämna punkten blir ändå slutsatsen att likvärdigheten i skolan är viktig att värna. Skolan är en arbetsmiljö för elever, lärare och annan personal och det är angeläget att den fungerar väl. Det är också viktigt att skolan håller hög kvalitet och att den inte bidrar till att *öka* skillnaderna mellan barn med olika bakgrund. Mer behöver göras för att kunna bestämma skolornas kvalitet och sedan för att förbättra kvaliteten där brister har observerats.

Referenser

Angelov, N. & Edmark, K. (2016). *När skolan själv får välja – en ESO-rapport om friskolornas etableringsmönster*. Rapport 2016:3.

von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Rapport 2009:5.

von Greiff, C., Sjögren, A. & Wieselgren, A-M. (2012). *En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan*. Rapport 2012:2.

Grönqvist, H. & Niknami, S. (2017). *Ankomst och härkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund*. Rapport 2017:3.

Jordahl, H. (2017). Granskning av ESO-rapporten Dags för omprövning av Per Molander. IFN Policy paper No. 76.

Molander, P. (2017). *Dags för omprövning – en ESO-rapport om styrning av offentlig verksamhet*. Rapport 2017:1.

Skolinspektionen (2018). *Årsrapport 2017 – Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen*. Rapport till regeringen.

Skollag (2010:800).

Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374.

Skolverket (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450.

SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet*. Slutbetänkande av 2015 års skolkommission.

2 Hur ska likvärdighet i skolan bäst bedömas?[13]

Robert Erikson

Likvärdighet innebär enligt skollagen att alla ska ha lika tillgång till utbildning, oberoende av geografisk hemvist, sociala och ekonomiska förhållanden. Skolans elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i deras förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Skolutbildningens kvalitet beror till viss del på om läroplanen har en utformning som ger grund för att ge alla elever goda kunskaper (jmf. Wikforss 2017; Henrekson m.fl. 2017). Kvalitetsskillnader mellan skolor kan sammanhänga med om lärarna, den faktor i skolan som har störst betydelse för elevernas lärande, är kvalificerade och har goda förutsättningar för sitt arbete, liksom om läromedlen håller hög kvalitet, om skollokalerna inbjuder till att vistas i m.m. Till skolans kvalitet hör också om elever som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd faktiskt får det – och att stödet ges till dem som mest behöver det snarare än till elever med påstridiga föräldrar.

I detta kapitel tar jag först upp hur likvärdighet har tolkats och hur man försökt mäta graden av likvärdighet. Den vanligaste tolkningen av likvärdighet, som sambandet mellan social bakgrund och skolresultat, är en tolkning som jag tror leder fel i det att den betonar utfallet av arbetet i skolan snarare än lärares och andras insats. Skolverket bygger på denna tolkning i sitt arbete med att bedöma likvärdigheten, vilket ger en ansats som jag finner säga ganska litet om likvärdighetens nivå och hur den utvecklats. Efter att ha tagit upp hur Skolverket har mätt likvärdighet, kommer jag att redovisa varför jag anser att sambandet mellan social bakgrund och

[13] Magnus Bygren, Helena Holmlund, Martin Hällsten, Ryszard Szulkin, Michael Tåhlin och medförfattarna i denna rapport har bidragit med konstruktiva kommentarer på ett tidigare utkast.

barns betyg är ett dåligt mått på likvärdighet, för att sedan ta upp en diskussion om tänkbara alternativa sätt att mäta likvärdighet.

Återkommande i skrifter om skolan är en betoning av vikten av en likvärdig utbildning, men det är påtagligt svårt att finna en närmare uttolkning av vad det innebär. Vad som emellertid ofta upprepas är att likvärdighet inte innebär *samma* utbildning. ”Likvärdighet innebär inte likformighet … För att skolsystemet ska bli likvärdigt är det dock av betydelse att målen kan nås på olika sätt” (SOU 2017:35, s. 85) och liknande formuleringar återkommer i många dokument. Detta förefaller vara en högst rimlig ståndpunkt om man betänker att undervisning bedrivs med olika förutsättningar beroende på nivå, ämne m.m. Man framhåller sällan att utbildningen ska vara ”av *samma* kvalitet”, möjligen av oro för att det kunde tolkas som samma utbildning och undervisning. Betydelsen av likvärdighet skulle bli tydligare om man betonade att undervisningskvaliteten ska vara densamma oberoende av vem som ger undervisningen, av var den ges och till vem. ”Samma kvalitet” är dock inte heller lättolkat, eftersom det uppenbarligen inte är enkelt att avgöra om undervisningen i, säg, fysik vid den naturvetenskapliga linjen är av samma kvalitet som undervisningen i finsnickeri vid yrkesgymnasiet. Det framstår som svårt, eller kanske närmast omöjligt, att generellt fastställa vad samma eller likvärdig kvalitet innebär, även om det kanske skulle kunna vara möjligt när man jämför samma utbildning vid olika skolor. Likvärdighet bör, enligt min uppfattning, i första hand innebära att all utbildning ska vara av hög kvalitet och följaktligen att den också ska vara hög i alla skolor. Likvärdighet bör innebära små skillnader i utbildningskvalitet mellan skolor. Hur den sedan ska kunna bedömas är en följdfråga, som jag hoppas kunna belysa i detta kapitel.

Skolverkets ansats

Skolverket tar fasta på tre aspekter av likvärdighetsbegreppet – lika tillgång till utbildning, att utbildningen ska vara av likvärdig kvalitet och att utbildningen ska vara kompenserande – och har i syfte att kunna bedöma graden av likvärdighet formulerat tre likvärdighetsindikatorer nära kopplade till de tre aspekterna (Skolverket 2012, ss. 12-14):

Graden av variation i resultat på olika nivåer i skolsystemet såsom klass, skola, kommun eller nationell nivå

Hur skillnader i elevers resultat samvarierar med deras socioekonomiska och utländska bakgrund

Graden av variation i skolors elevsammansättning med avseende på olika elevegenskaper

Enligt Skolverket (2010, s. 60) bör också skillnader i skolresultat mellan pojkar och flickor ses som ett uttryck för bristande likvärdighet.

För den första indikatorn är det något oklart hur ”på olika nivåer” ska tolkas. Det måste dock rimligtvis i första hand avse ”inom olika nivåer” eftersom man med nationell nivå knappast avser en jämförelse mellan länder. Skolverket (2006, s. 10) hänvisar till att ett likvärdigt skolsystem karakteriseras av att spridningen i resultat mellan elever är liten, men utöver det också till att ett sådant skolsystem kännetecknas av att spridningen av resultat mellan skolor är liten. ”På nivåer” står således både för inom och mellan enheter. Det framstår som oproblematiskt så länge vi vet vad indikatorerna avser. I båda fallen ses stor variation som tecken på bristande likvärdighet.

Det är självklart angeläget att man årligen redovisar genomsnitt och spridning för resultaten i skolan. Men är spridningen av elevernas resultat en meningsfull indikator på likvärdighet i dess mest omedelbara betydelse att alla skolor ger utbildning av lika hög kvalitet? Svårigheten att dra slutsatser om likvärdigheten i skolan från utfallet av skolarbetet i form av betyg eller provresultat ligger främst i att andra faktorer än utbildningens kvalitet påverkar skillnaderna i resultat mellan elever. Det främsta skälet till spridningen i resultat är att eleverna kommer till skolan med olika förutsättningar för inlärning och skolarbete. En ökning av spridningen, som exempelvis sammanhänger med att antalet flyktingar i skolåldern ökat, skulle knappast kunna ses som ett uttryck för att kvaliteten har minskat, och den minskning av spridningen som skulle följa av en minskad invandring kan svårligen tolkas i termer av ökad likvärdighet. Även andra förändringar av elevsammansättningen kan leda till att spridningen ökar (eller minskar), förändringar som inte sammanhänger med variationer i skolutbildningens

kvalitet. Samtidigt som spridningen i elevresultat är ett problematiskt mått på likvärdighet är små skillnader i elevresultat eftersträvansvärda – under förutsättning att de inte uppnås genom svaga prestationer av de bästa eleverna – och ökande skillnader mellan elever är i sig oroande, varför det finns all anledning att närmare undersöka vad en ökad spridning kan sammanhänga med, om den skulle observeras.

Till svårigheten att avgöra hur förhållandena i skolan påverkar elevresultaten kommer att effekterna går åt båda hållen, det vill säga att det inte bara är så att undervisningen i skolan påverkar eleverna, utan eleverna påverkar också undervisningen. Fall där eleverna påverkar utbildningskvaliteten negativt kan innebära att omfattande åtgärder krävs för att förbättra situationen.

Det bör observeras att vid en given spridning av skolresultaten på nationell nivå innebär en liten variation mellan exempelvis skolklasser att resultatskillnaderna mellan elever inom klasser är relativt stora. Huruvida stora variationer inom klasser sedan är till fördel eller nackdel för eleverna beror på vad de får för effekter. Om de innebär att elever med sämre resultat sporras av sina duktigare klasskamrater, samtidigt som dessa inte påverkas negativt, är det till fördel; om de svagare tappar sugen i jämförelsen med de duktigare, samtidigt som dessa hålls tillbaka är det uppenbarligen till nackdel.[14]

Skolverkets andra indikator – hur skolresultaten samvarierar med elevernas sociala och etniska bakgrund – är den som mer än de två andra redovisats och uppmärksammats. Skolverket har med denna indikator anslutit sig till en vida spridd uppfattning om hur likvärdighet bör tolkas, enligt vilken likvärdighet bedöms efter hur stora skillnaderna i utbildningsresultat är mellan elever med olika social bakgrund. Utbildningsnivån i föräldrahemmet är den bakgrundsvariabel som mer än andra samvarierar med barns skolresultat. Sambandet mellan föräldrarnas utbildningsnivå och barnens skolresultat är också den bakgrundsfaktor som oftast används för att bedöma graden av likvärdighet – samhällsklass och inkomst utgör möjliga alternativ. Föräldrarnas invandringsstatus har likaså använts för att bedöma likvärdighet, eventuellt i förening med deras utbildningsnivå. Att arbeta för likvärdighet i utbildningen kan då sägas innebära en strävan efter att eliminera, eller åtminstone minska, socialt betingade skillnader i skolresultat.

[14] Se vidare nedan om skolnivåeffekter.

En ESO-rapport av von Greiff ger ett exempel på tolkningen av likvärdighet som små sociala skillnader. Han skriver att den ”underliggande betydelsen av begreppet kan … sägas vara att skapa jämlikhet i livschanser” (2009, s. 30). Likvärdighet innebär därmed att särskild hänsyn ska tas till dem som har ett sämre utgångsläge och sämre förutsättningar för skolarbete och därmed att större resurser bör satsas på deras lärande. Utbildningen kan då, i enlighet med skollagen, utjämna hur elevers olika bakgrund och skilda förutsättningar påverkar utfallet av deras skolarbete.[15]

Mer om Skolverkets ansats: skolnivåeffekter, skolsegregation och skillnader mellan flickor och pojkar

Skälet till att Skolverket använder den tredje indikatorn, som avser hur elevsammansättningen varierar inom skolor och klasser, torde vara att ju mer elevsammansättningen i klasser eller skolor varierar i fråga om social och etnisk bakgrund, desto mer kommer med stor säkerhet elevernas genomsnittliga resultat att variera. Problemet kan emellertid rimligtvis inte vara att en varierande sammansättning i sig medför varierande skolresultat. Om man jämför en klass där många elever har en gynnad bakgrund med en där många elever är mindre gynnade, har de i den första klassen troligtvis bättre resultat, ett förhållande som belyses av den andra indikatorn.

Det problem som den tredje indikatorn kan antas avse är det som kallas skolnivåeffekter. De innebär att elevers skolresultat varierar beroende på vilka klasskamrater de har. Elever i en klass där många presterar bra förväntas själva prestera bättre än om de gick i en klass med få högpresterande. I stort sett alla studier av hur skolklassers elevsammansättning påverkar elevernas resultat finner att svagpresterande elever gör bättre ifrån sig i klasser i vilka också högpresterande elever ingår (se t.ex. Sund 2009). Däremot varierar resultaten vad gäller om bättre presterande elever påverkas av att många elever som presterar sämre ingår i klassen eller skolan. Sund finner att elevsammansättningen har liten inverkan på resultaten för högpresterande elever. Han använder betyg som utfallsvariabel, vilket kan vara problematiskt om betygen påverkas av andra elevers

[15] Kommuner ska fördela resurser till utbildning inom skolväsendet efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov. SFS (2014:458, 8 a §).

kunskapsnivå, det vill säga om det finns ett element av relativ betygssättning även för de målrelaterade betygen. Om det är fallet, kan relativt högpresterande elever antas få högre betyg, ju större andel av eleverna i klassen som presterar dåligt. Det skulle kunna innebära att högpresterande elevers betyg inte påverkas av klassammansättningen, men att deras kunskapsnivå blir lägre med många svagpresterande i klassen.

Sacerdote (2011, s. 260) framhåller att flera studier (men inte alla) visar att minskad heterogenitet leder till bättre utfall och att högpresterande elevers resultat påverkas mest av att andra högpresterande elever ingår i klassen. Lavy m.fl. (2011) fann att ett litet antal lågpresterande elever i en skola tenderar att förbättra skolresultaten generellt, och att flickor till skillnad från pojkar presterade bättre om flera högpresterande elever ingick i skolklassen. Även här var effekten störst för mer svagpresterande flickor. Lauder m.fl. (2010) fann att elever från arbetarklassen som läste relativt dåligt fick bättre resultat om de placerades i klasser där även högpresterande elever från den övre medelklassen ingick. De högpresterande kom emellertid själva att läsa sämre i klasser med flera svagpresterande elever, men bättre i klasser med många av sina likar. Perry och McConney (2010) fann att alla elever, oberoende av den egna sociala bakgrunden, påverkades positivt respektive negativt av en gynnsam/ogynnsam elevsammansättning i skolan. Att de, till skillnad från de flesta andra studier, inte fann någon interaktion mellan elevernas sociala bakgrund och elevsammansättningen i skolan, kan sammanhänga med att en eventuell kamrateffekt främst verkar på klassrumsnivå snarare än på skolnivå.

Policyslutsatserna av studier inom området är knappast uppenbara, men resultaten talar kanske totalt sett för att en socialt allsidig sammansättning av skolklasser tenderar ge ett genomsnittligt positivt utfall i termer av skolprestationer – i första hand positivt för elever med sämre förutsättningar för skolarbete. Allsidigt sammansatta klasser skulle då kunna ses som ett delsvar på kravet att särskilt gynna elever med ett svagare utgångsläge. I den mån man därmed eftersträvar mer heterogent sammansatta skolor, kan lottning som mekanism för placeringen av elever vid översökta skolor förväntas

leda till större heterogenitet.[16] En fråga som inte entydigt kan besvaras är om bättre presterande elever påverkas negativt av att gå i en klass tillsammans med många som har sämre förutsättningar för skolarbetet.

Vad gäller den närliggande frågan om effekten av en tidig uppdelning av eleverna i skilda utbildningslinjer,[17] fann Hanushek och Wössmann (2006) på basis av PISA-data att en tidig uppdelning sänkte resultaten för alla elever, men särskilt för de mer svagpresterande.

Observerade skolnivåeffekter kan antas bero på endera eller båda av två mekanismer. I det ena fallet följer skolnivåeffekten av att elever i klasser, där många elever har goda skolresultat, tenderar att prestera bättre än de skulle ha gjort i en klass där de genomsnittliga resultaten är mer ordinära. I detta fall är det således fråga om en genuin effekt i meningen att elevsammansättningen påverkar elevernas resultat. Om, i det andra fallet, ambitiösa elever (och föräldrar) ser en fördel i att gå i skolor där många elever kan förväntas få goda studieresultat och därför söker sig till sådana skolor, kan man också förvänta sig att observera en skolnivåeffekt. Då kan dock eleverna antas prestera lika bra även om de hade gått i en annan skola. Antagandet att eleverna får olika resultat beroende på elevsammansättningen i skolan är då inte korrekt. Det rör sig då inte om en kausal effekt av elevsammansättningen, utan om att elevegenskaper som påverkar skolresultaten inte har observerats. Sund (2009) kan i stort sett eliminera betydelsen av en sådan selektion, men i många andra studier kvarstår problemet att separera de två effekterna. En tredje möjlig mekanism, som inte heller den innebär att elevsammansättningen påverkar resultaten direkt, är att lärarnas förväntningar, och därmed deras bedömningar av elevprestationerna, kan påverkas av elevernas sociala bakgrund. Om lärarnas förväntningar också innebär att de ställer högre krav på elever med en gynnad social bakgrund, kan det ytterligare öka skillnaderna i elevresultat.

Den genomsnittliga skillnaden i resultat mellan skolor, där eleverna skiljer sig åt vad gäller socioekonomisk sammansättning, har ökat under detta sekel (Skolverket 2018). Ökningen förefaller inte vara helt obetydlig, men det är oklart i vilken utsträckning den

[16] Skolkommissionen har en väl genomtänkt diskussion av hur ansökningssystemen skulle kunna utformas (SOU 2017:35, 294-306). Se också kapitel 8 i vilket Anders Böhlmark studerar hur lottning kan antas leda till förbättrad likvärdighet.
[17] Vad som på engelska benämns ”tracking”.

beror på genuina effekter av elevsammansättningen. Av intresse vore att kunna bestämma om skolnivåeffekterna är särskilt markanta vid specifika elevsammansättningar – om de till exempel särskilt hänger samman med andelen elever vars föräldrar har universitetsutbildning. Om skolnivåeffekterna innebär att vissa elever presterar bättre än de skulle ha gjort med andra klasskamrater, utan att några av dessa presterar sämre, är en allsidig elevsammansättning uppenbarligen av värde. Det problematiska fallet är om elevsammansättningen leder till att några elever presterar sämre än de skulle ha gjort med andra klasskamrater.

Mer generellt kan således skillnader mellan skolklasser bero på selektion – att elever med goda studieförutsättningar hamnar i vissa klasser och de med sämre i andra – eller på kamratpåverkan. Men dessutom kan de bero på institutionella effekter – lärarnas kompetens och undervisningsskicklighet, omsättningen på lärare och mycket annat. De senare effekterna är väl så centrala för frågan om likvärdighet.

Som ytterligare en indikator på likvärdighet tar Skolverket upp graden av skolsegregation (Skolverket 2012, s. 14) – om elevsammansättningen varierar mellan skolor eller skolklasser.[18] Stor segregation innebär att elever med liknande social bakgrund tenderar att gå i samma klasser eller skolor, att klasserna är relativt homogena vad gäller elevernas sociala bakgrund. I den mån man mäter variationen i elevsammansättning, det vill säga använder Skolverkets tredje indikator, förefaller det dock osannolikt att en indikator för graden av skolsegregation tillför något – indikatorerna måste i stort sett bli identiska. Oberoende av hur indikatorn betecknas innebär liten segregation att barn från olika samhällsklasser eller etniska grupper i högre utsträckning möts i skolan. Indikatorn avser därmed en viktig skolkvalitet, även om det är osäkert om den tillför särskilt mycket till frågan om varför kunskapsnivån varierar mellan elever.

Som nämnts framhåller Skolverket (2010, s. 60) att skillnader i skolresultat mellan pojkar och flickor bör ses som ett uttryck för bristande likvärdighet. Därmed skulle likvärdigheten ha minskat som en följd av den utveckling som inneburit att flickor förbättrat

[18] Skolsegregation kanske främst kopplas till situationen i storstäderna, men Kornhall och Bender (2018) har i en nyutkommen rapport studerat skolsegregationen i mellanstora kommuner och finner en påtaglig segregation också i många av dem.

sina resultat mer än pojkar och att de mer än pojkar fortsätter till högre utbildningsnivåer (UKÄ 2017, s. 42). I hela den industrialiserade världen gör flickor allt bättre ifrån sig relativt pojkar.[19] Det är inte klart vad denna utveckling beror på, men den gör det svårt att se förändringen i Sverige som ett resultat av en förändrad situation i den svenska skolan och den kan svårligen vara en effekt av försämrad utbildningskvalitet i svenska skolor. Ävenså finns naturligtvis skäl att försöka hjälpa pojkarna till att förbättra sina resultat.[20]

Som framgår avser ingen av indikatorerna den centrala frågan om ”lika kvalitet på utbildningen” (Skolverket 2012, s. 11). De två första indikatorerna kan sägas mäta vad skolarbetet gett för utfall i form av elevresultat medan den tredje avser den sociala sammansättningen av elever i skolor och skolklasser. De ger därmed information av intresse om många förhållanden i svensk skola, men ger endast indirekt information om skolkvaliteten.

Om sambandet mellan föräldrabakgrund och skolresultat

Hur har då familjebakgrundens betydelse för elevernas resultat i skolan, det vill säga utfallet för Skolverkets andra indikator, förändrats sedan sekelskiftet? Enligt en tidigare citerad nyutkommen omfattande och gedigen rapport från Skolverket (2018) har sambandet mellan elevernas socioekonomiska bakgrund – bestämd av föräldrarnas utbildningsnivå och ekonomiska ställning – och deras betyg ökat under perioden, det vill säga att likvärdigheten har enligt Skolverket minskat. Det gäller särskilt för utlandsfödda elever, men även, fast i mindre utsträckning, för elever födda i Sverige. Sambandet med föräldrarnas utbildningsnivå har dock endast stärkts för utlandsfödda elever.

Andelen nyanlända elever har ökat på senare år och det är oklart om man lyckats kontrollera för effekten av att de nyanlända troligtvis har föräldrar med relativt låg utbildning samtidigt som de själva kan antas ha fått låga betyg, ett förhållande som kan ha bidragit till den observerade förändringen. I Skolverkets rapport används två mått på föräldrarnas ekonomiska ställning, deras inkomster under de

[19] http://www.oecd.org/gender/data/gender-gap-in-education.htm
[20] Heilig (2018) argumenterar för att pojkars hjärnor mognar långsammare än flickors, vilket kan bidra till prestationsskillnaderna, och då särskilt om små eller måttliga krav ställs på eleverna.

senaste sju åren och under hur många år någon av dem haft bidrag som huvudsaklig inkomstkälla under samma period. Betydelsen av föräldrainkomsterna för barnens skolbetyg har ökat för såväl utlandsfödda som svenskfödda, medan betydelsen av bidragstagande har minskat för barn med svensk bakgrund. Effekterna av de två mått på föräldrarnas ekonomiska ställning som används har för svenskfödda alltså förändrats i motstridande riktningar, vilket gör att den sammanlagda effekten av föräldrarnas ekonomiska ställning är måttlig; den socioekonomiska bakgrundens betydelse för meritvärdet har för elever födda i Sverige ökat med cirka 2 procentenheter under det senaste decenniet.

Att det föreligger ett samband mellan föräldrarnas sociala position och barns villkor senare i livet är uttryck för en orättvisa – sambandet innebär att barns framtid till en viss del beror på förhållanden som de inte själva rår över. I sin studie av ojämlikhet i möjligheter (inequality of opportunity) framhöll John Roemer (1998) att vid någon fas i individers utveckling övergår betydelsen av den sociala bakgrunden för deras senare villkor till deras eget ansvar.[21] I en strävan efter att den sociala bakgrunden inte ska ha någon betydelse för individers utbildning borde man, om man vill följa Roemer, försöka utjämna individuella förutsättningar före denna punkt, men överlämna vad som händer efter den till individen själv. Var en sådan punkt i utbildningskarriären kan uppfattas ligga torde det finnas klart olika uppfattningar om. Andelen studenter som efter grundexamen fortsätter till forskarutbildning varierar efter föräldrarnas utbildningsnivå (UKÄ 2017), vilket bland annat skulle kunna bero på att studenter med arbetarklassbakgrund är mindre benägna att ta kostnaden för fortsatta studier. Bör då staten följa Roemer och låta denna skillnad bero eller bör den, i syfte att minska betydelsen av den sociala bakgrunden, vidta kompenserande åtgärder?

Utbildningssambandet[22] har också setts som ett uttryck för samhällelig ineffektivitet – många ungdomar kommer inte att utveckla den potential för ett bättre samhälle som deras förutsättningar fullt

[21] ”… the precept that the equal-opportunity principle, at some point, holds the individual accountable for the achievement in question” (Roemer, 1998, s. 2).
[22] ”Utbildningssamband” får i fortsättningen stå för ”sambandet mellan föräldrabakgrund och skolresultat”. Genomgående får föräldrautbildning stå som mått på den sociala bakgrunden, men argumenten antas vara giltiga även vad gäller andra föräldraegenskaper som samhällsklass eller inkomst.

realiserade utgör. Det är alltså av minst två skäl högst angeläget att detta samband ska vara så lågt som möjligt, något som också kommer till uttryck i alla rimliga samhällsideologier och i Sverige framhålls av samtliga politiska aktörer. Trots att därmed ett lågt samband mellan föräldrars och barns villkor är högst eftersträvansvärt och ett centralt samhälleligt mål, menar jag att sambandet mellan föräldrars sociala position och barns skolresultat är ett dåligt mått på *likvärdigheten* i skolan.

Varför är sambandet mellan social bakgrund och skolresultat ett dåligt mått på likvärdighet?

Holmlund med flera (2014, ss. 140-41) fann att betygsvariationen i kärnämnena[23] i årskurs nio till cirka 11 procent berodde på vilken skola eleverna gått i. Bland elever som tillhörde samma skolområde stod skolan för blott drygt 2 procent av variationen i elevresultaten och samma gällde när de jämförde elever som de bedömde ha likartade förutsättningar för studier.[24] Skillnaderna mellan skolor ökade något under 2000-talets första decennium, vilket till stor del kan ha varit en effekt av den ökade boendesegregationen och troligtvis också av friskolereformen. Resultaten visar att betygsskillnader mellan grundskolor till största delen förklaras av att elever med skilda förutsättningar för studier går i olika skolor. Studieförutsättningarna beror i sin tur till stor del på elevernas sociala bakgrund.

Även betygsskillnaderna i svenska mellan gymnasier ökade i början av detta sekel. Den totala variationen i gymnasiebetyg mellan skolor var något större än variationen i grundskolebetyg – cirka 17 procent av den totala betygsvariationen mot cirka 12 procent i grundskolan. När forskargruppen jämförde elever, som de bedömde ha samma studieförutsättningar, återstod endast cirka 2 till 3 procent av variationen i betyg i såväl grundskolan som gymnasiet. Jonsson och Treuter (kapitel 3) redovisar närliggande resultat baserade på

[23] Svenska, engelska, samhällskunskap, matematik, religionskunskap, naturkunskap, estetisk verksamhet samt idrott och hälsa.

[24] Studieförutsättningarna antogs bestämda av elevernas kön, födelsemånad, födelseland, om föräldrarna är födda i Norden eller inte, föräldrarnas ålder, elevens födelseordning, antalet syskon, om föräldrarna separerat innan eleven börjat i skolan och uppgifter om respektive förälders högsta utbildning och inkomst vid 35-45 års ålder.

andra data. Frågan är hur dessa resultat ska tolkas i termer av likvärdighet.

Resultaten i studien av Holmlund med flera talar för att variationen i skolresultat mellan elever till alldeles övervägande del beror på faktorer knutna till familjebakgrunden, vilka ger olika goda förutsättningar för lärande. Verksamheten i skolan har endast i begränsad utsträckning kunnat kompensera för skillnader efter social bakgrund. Att utbildningssambandet till den allra största delen beror på förhållanden utanför skolan innebär inte att det inte kan påverkas genom kompenserande åtgärder i utbildningssystemet. Men hur stor minskning av sambandet kan man hoppas på – i vilken utsträckning kan åtgärder i skolan utjämna skillnader i resultat mellan elever med skilda förutsättningar för skolarbete?

Grundskolans införande ledde till ett minskat utbildningssamband (Erikson och Jonsson, 1996; Meghir och Palme, 2005), främst kanske genom att beslut om en utbildning bortom den obligatoriska försköts från att behöva göras redan vid 10-12 års ålder. Inte förrän eleverna är 16 måste ett beslut tas, även om det nog i praktiken görs redan före denna ålder (Jackson, red. 2013). Att utbildningssambandet minskade under åren då grundskolan infördes verkar också ha sammanhängt med flera andra faktorer – den goda arbetsmarknaden och den låga arbetslösheten under perioden kan till exempel ha gett en trygghet som innebar att även föräldrar med relativt låga inkomster vågade satsa på barnens utbildning (Erikson 1996). Utbildningssambandet minskade under åren efter andra världskriget i många europeiska länder. Minskningen gällde framför allt övergången till gymnasieutbildning, medan den sociala bakgrundens betydelse för övergången från gymnasium till universitet knappast förändrades (Erikson 2018). Efter omkring 1970 har även det totala sambandet på det hela taget varit oförändrat i flertalet europeiska länder inklusive Sverige – eller vad gäller skolresultaten enligt Skolverket möjligen ökande här. Att övergången till gymnasiestudier i minskad utsträckning sammanhänger med elevernas sociala bakgrund kan åtminstone till en del bero på en mättnadsprocess – om i stort sett alla elever från högre socialgrupper, som önskar genomgå gymnasiestudier, också har möjlighet att göra så och antalet platser i gymnasierna samtidigt ökar, lämnas utrymme

för elever med en mindre gynnad social bakgrund att fylla dess platser.[25]

Pågående samhällsförändringar kan påverka sambandets styrka utan att det har att göra med förhållanden i skolan. Om exempelvis föräldrars utbildningsnivå ökar över tid, en förändring som förvisso skett under senare decennier, kommer föräldrar utan gymnasieutbildning bli en allt mer specifik grupp, där kanske en allt större andel inte ens har en fullständig grundskolekompetens. Om de lågutbildade föräldrarna utgör en utbildningsmässigt allt mer avvikande grupp, blir en trolig konsekvens att deras barn kommer att klara sig allt sämre i skolan relativt andra elever; utbildningssambandet skulle därmed kunna förstärkas.[26] Ett ökat samband skulle då bero på att gruppen lågutbildade föräldrar blivit allt mindre gynnsamt sammansatt. Enligt Skolverkets andra indikator skulle utvecklingen innebära en minskad likvärdighet i skolan, medan den i själva verket skulle vara följden av förändringar av utbildningsfördelningen snararare än av ändrade förhållanden i skolan.

Betydelsen av prestationer och val

Oberoende av om sambandet mellan social bakgrund och utbildningsresultat används som mått på likvärdigheten i skolan eller ej, framstår det som viktigt att ha en litet djupare förståelse för processen bakom utbildningssambandet. Det är sedan många år välkänt att utbildningssambandet sammanhänger med två förhållanden; att barn från högre socialgrupper presterar bättre i skolan och att de sedan, givet skolprestationerna, i större utsträckning väljer att fortsätta mot akademiska studier (Boalt 1947; Härnqvist 1958; Rudolphi 2011; Jackson red. 2013).

Uppdelningen visar att intellektuell förmåga och prestation i skolan är en väsentlig del av förklaringen till varför vissa får en högre utbildning och andra inte, men den visar också att utbildningssambandet sammanhänger med andra faktorer. Det är troligt att det

[25] Ekman (1951) byggde sitt förslag för hur den så kallade begåvningsreserven skulle kunna beräknas på ett motsvarande antagande – att alla pojkar från socialgrupp 1 som kunde och önskade övergå till gymnasiestudier efter folkskolan också gjorde det – ett antagande som Härnqvist (1958) utnyttjade i sin empiriska skattning av begåvningsreserven.

[26] Om föräldrarna med högre utbildning samtidigt blir en alltmer heterogen grupp skulle sambandet kunna förbli oförändrat.

på det hela taget är olika mekanismer som leder till skilda val av fortsatta studier respektive till att barn från olika samhällsklasser presterar olika bra i skolan.

Skillnaderna i prestation beror rimligtvis på en interaktion mellan arv och miljö, en process som torde starta redan vid konceptionen. Barn till högre utbildade föräldrar ärver i genomsnitt troligtvis något mer gynnsamma genetiska förutsättningar för framgångsrika studier.[27] Dessa förutsättningar kanske bäst kan förstås som en potential, som sedan i högre eller lägre grad realiseras genom samspelet med barnens förhållanden från konceptionen och framåt. Förhållandena kan antas vara mer gynnsamma för barnens kognitiva utveckling i familjer där föräldrarna har högre utbildning. När man till exempel studerat umgänget mellan mödrar och barn har det visat sig att mödrar med högre utbildning använder ett betydligt mer varierat språk i samvaron med barnen, vilket troligtvis är en del av förklaringen till att deras barn redan tidigt har ett större ordförråd än andra barn (Hoff 2003). I sin tur innebär det att de får bättre förutsättningar för lärande i nästa skede. Om då uppväxtförhållandena leder till att barnens potential i högre utsträckning realiseras i medelklassfamiljer och att de därmed får bättre studieförutsättningar, blir resultatet att dessa redan från skolstarten varierar med den sociala bakgrunden.

Skillnaderna i ekonomiska resurser mellan samhällsklasserna innebär också närmast ofrånkomligen att miljön i hemmet i termer av utrymme och utrustning i genomsnitt är mer gynnsam för lärande i mer välsituerade familjer, med åtföljande konsekvenser för barnens prestationer i skolan. Det kan också vara så att mödrar med högre utbildning har lättare att ta till sig olika råd, t.ex. om hur de bör förhålla sig under en graviditet, med åtföljande varierande konsekvenser för barnen.[28]

Samtidigt som det verkar finnas en viss effekt av det genetiska arvet på utbildningssambandet, ska denna effekt inte överdrivas. Sambanden mellan vad som kallas ”polygenetic score” och utbildning är av måttlig storlek (något under 0.3; Belsky m.fl. 2018), vilket innebär att dess betydelse för sambandet mellan föräldrars och

[27] I nya studier av det som kallas ”polygenetic score” (Belsky m.fl. 2018; Lee m.fl. 2018) finner man ett samband mellan det genetiska arvet och utbildning.
[28] Antagandet gäller emellertid inte generellt. En sammanställning av forskningsresultat visade att alkoholintag under graviditeten inte samvarierar med moderns utbildning (Skagerström m.fl. 2011).

barns utbildning blir högst begränsad. Det är kombinationen av arv och miljö som medför att barn till högutbildade föräldrar tenderar ha bättre förutsättningar för goda studieresultat och därmed presterar bättre i skolan.

Vad gäller skillnaderna i val av fortsatta studier givet prestation kan de i mycket sammanhänga med hur barn i olika samhällsklasser bedömer kostnaderna för fortsatt utbildning, hur de bedömer och värderar fördelarna som följer av att välja en viss utbildning och hur stor de bedömer risken vara att de kommer att misslyckas i studierna. Samtliga tre bedömningar torde utfalla mer positivt för ungdomar från högre samhällsklasser (Erikson och Jonsson 1996). I jämförelse med ungdomar från andra samhällsklasser kommer troligtvis de från högre samhällsklasser bedöma kostnaderna som mer överkomliga, eftersom de vid behov kan räkna med stöd från föräldrarna. Av samma skäl kan de uppfatta följden av att misslyckas i utbildningen som mindre allvarlig. De kan också mer än andra uppfatta värdet av högre utbildning som större, om föräldrarnas utbildning sätter märket för hur hög utbildning barnen eftersträvar.

Vid en jämförelse mellan länder visade sig betydelsen av prestationsskillnader för utbildningssambandet vara ungefär lika stor i de olika länderna (Jackson och Jonsson 2013). Det kan tala för att interaktionen mellan arv och miljö i olika länder ger upphov till likartade skillnader i studieförutsättningar mellan barn i olika samhällsklasser, vilket i sin tur leder till att prestationsskillnaderna är ungefär lika stora. Det talar i sin tur för att det kan vara svårt att påverka dessa skillnader.

En önskvärd minskning av prestationsskillnaderna kan i bästa fall nås genom att barn från mindre gynnade miljöer får bättre studieförutsättningar och därmed presterar bättre i skolan. Det som på samhällsnivå kanske kan göras för att åstadkomma detta torde främst vara att garantera att inte bara skolan utan även förskolan, fritids och andra verksamheter utanför skolan är av hög kvalitet. Den inflytelserike amerikanske ekonomen James Heckman (2006) hävdar att tidiga insatser och en högkvalitativ förskola särskilt gynnar barn med sämre studieförutsättningar. Andra studier har dock snarare funnit att en förskola av hög kvalitet gynnar alla barn, oberoende av social bakgrund (Jonsson 1994; Sylva m. fl. 2008). Om dessa senare resultat stämmer kommer inte en förskola av hög kvalitet minska prestationsskillnaderna, men vara till fördel för de

genomsnittliga skolresultaten. Det talar för att stat och kommun bör satsa ytterligare resurser på en förskola av hög kvalitet, även om det kanske inte medför ett minskat utbildningssamband.

Om prestationsskillnaderna mellan barn med olika social bakgrund är svåra att påverka, skulle ett minskat utbildningssamband främst kunna nås om barns val av fortsatt utbildning blev mindre beroende av deras sociala bakgrund. Även skillnaderna i val kan dock vara svårpåverkbara, bland annat beroende på att barn och föräldrar strävar efter att barnen inte ska få det sämre än föräldrarna, att man vill undvika social rörlighet nedåt. I syfte att barnen senare i livet ska få minst lika goda villkor som föräldrarna, kommer barn och föräldrar i högre socialgrupper försöka finna vägar runt eventuella åtgärder som syftar till ett minskat utbildningssamband och ökad social rörlighet. Givet att det rör sig om en resursstark grupp har de stora möjligheter att lyckas (jmf Bukodi och Goldthorpe 2018). I Hamburg protesterade medelklassföräldrar exempelvis mot ett förslag om en sammanhållen grundskola, där barn från olika samhällsklasser skulle gå gemensamt. Protesterna ledde till en folkomröstning som gav till resultat att förslaget stoppades.[29] Reaktionerna på Skolkommissionens förslag om lottning till översökta skolor kanske också kan tolkas som ett uttryck för priviligierade föräldrars förklarliga önskan att kunna gynna de egna barnens förutsättningar i skolan.

Till det som gör det svårt att reducera utbildningssambandet hör att det till viss del sammanhänger med önskvärda förhållanden i form av nära relationer mellan föräldrar och barn (Swift 2003; 2004; 2005). Den språkliga interaktionen mellan föräldrar och barn kan, som nämnts, vara gynnsam för högutbildade föräldrars barns kognitiva utveckling. Om de högutbildade föräldrarna också mer än andra talar med dem om intellektuella frågor och uppmuntrar bokliga intressen, kan följden bli att barnens intresse för skolarbetet blir relativt stort, vilket i sin tur kan bidra till att barn till föräldrar med högre utbildning presterar bättre i skolan än andra barn. Om barn har goda relationer till sina föräldrar och kanske ser dem som förebilder värda att följa, kan de komma att välja utbildningar som liknar föräldrarnas

[29] http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/volksentscheid-in-hamburg-einpeitscher-fuer-r
http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/volksentscheid-in-hamburg-einpeitscher-fuer-rebellische-eltern-a-706619.html ebellische-eltern-a-706619.html

och som leder till yrken närliggande föräldrarnas. En eftersträvansvärd nära relation mellan föräldrar och barn kan således bidra till ett förstärkt utbildningssamband och till nedsatt social rörlighet.

Även om utbildningen är av samma kvalitet i alla skolor och även om särskilt stöd ges till elever med sämre studieförutsättningar kommer ett visst utbildningssamband fortfara att finnas – åtminstone i en liberal demokratisk stat. De olika effekterna innebär sammantagna att det finns en undre gräns för utbildningssambandet.[30] Frågan är hur långt vi är från denna gräns och hur svårt det är att komma närmare den. Det kan finnas utrymme för en minskning av sambandet, särskilt som det kan ha ökat under senare år (Skolverket 2018). Att helt utjämna de skillnader som härrör från situationen i uppväxtfamiljen torde kräva drakoniska – och orealistiska – metoder. Ett fullständigt nollsamband framstår varken som möjligt eller ens önskvärt att nå.

Som framgått tror jag att det är missriktat att likvärdighet framför allt ses i termer av utbildningssambandet, främst eftersom elevernas resultat i liten utsträckning beror på vilken skola de gått i. Ett oförändrat utbildningssamband kan, om det tas som tecken på likvärdighet, leda till en besvikelse över att så litet uppnås i likvärdighetshänseende. Det finns goda skäl att sträva efter ett lägre utbildningssamband, men därav följer inte att det är ett bra mått på likvärdighet i skolan. Det som bör betonas och i första hand eftersträvas är en god utbildning för alla. Likvärdighet, i betydelsen en god utbildningskvalitet i alla skolor, kan förväntas innebära fördelar för alla barn, men kanske särskilt för dem som har en mindre gynnsam föräldrabakgrund. Dessutom borde hög utbildningskvalitet innebära att de som behöver ett särskilt stöd också får det, vilket i bästa fall medföra att betydligt färre ungdomar än nu lämnar grundskolan med ofullständiga betyg.

Hur kan graden av likvärdighet alternativt bedömas?

Om nu utbildningssambandet är ett dåligt mått på likvärdighet, främst på grund av att elevernas skolresultat huvudsakligen bestäms av annat än vad som sker i skolan, kan en direkt mätning av kvaliteten

[30] Bukodi och Goldthorpe (2018) antar, grundat på ett liknande argument, att det finns en motsvarande lägsta gräns för sambandet mellan föräldrars och barns klasstillhörighet, det vill säga för omfattningen av den relativa sociala rörligheten.

i skolorna vara en alternativ grund för att bedöma likvärdighet. Skolinspektionens granskning av verksamheten i skolorna vad avser skolresurser och undervisningskvalitet skulle kunna ge ett underlag för en bestämning av likvärdigheten i landet (jmf Skolinspektionen 2017; 2018). Jonsson och Treuter (kapitel 3) tar upp ett alternativt exempel på hur skolresurser och skolklimat kan mätas. Det är dock inte möjligt att årligen granska kvaliteten i landets samtliga skolor.

Om man varje år drar ett slumpmässigt urval av skolor och granskar utbildningens kvalitet i de utvalda skolorna, skulle man kunna bedöma likvärdigheten också i hela skolpopulationen, tack vare den välkända teorin om hur man drar slutsatser till populationer på basis av slumpmässiga urval. Urvalet bör vara stratifierat, vilket innebär att det dras inom ett antal undergrupper – strata – t.ex. avgränsade efter kriterier som privat eller kommunal skola, typ av bostadsområde, skolans storlek etc. Säkerheten i bedömningen av läget i hela populationen skulle bero på antalet skolor i urvalet och på hur det är draget. Det skulle vara möjligt att bedöma hur kvaliteten varierar för olika skoltyper, särskilt vad gäller de undergrupper som avgränsats vid urvalsdragningen. Under förutsättning att man samlar in information om de enskilda eleverna vore det likaså möjligt att studera hur kvaliteten varierar för olika elevgrupper. Efter ett par år skulle det bli möjligt att bedöma hur kvaliteten i skolarbetet och därmed likvärdigheten förändras över tid. Bättre kunskap om undervisningens kvalitet i skolorna kan ge underlag för förbättringsåtgärder, och då främst i skolor där den varit mindre bra. Undervisning och annat skolarbete av hög kvalitet kan, som nämnts, antas vara av särskilt värde för elever med en mindre gynnsam föräldrabakgrund och därmed kanske leda till ett lägre utbildningssamband, något som, utöver genomsnittligt bättre elevresultat, vore ytterligare en positiv konsekvens.

Bedömningen bör baseras på välkända och accepterade faktorer rörande utbildningskvalitet, främst kanske antal och andel välkvalificerade lärare, men också på förekomsten av våld och stök, storleken av skolklasserna, förekomst av skolbibliotek och tillgång till skolhälsovård och gymnastiksal.[31] Den kunde vidare ta upp för eleverna centrala frågor som lokalernas ändamålsenlighet, skoltoaletternas tillstånd och utemiljöns utformning. Även faktorer som kanske har liten inverkan på elevernas skolresultat bör bedömas, om

[31] Jämför Jonsson och Treuters (kapitel 3) mått på skolresurser.

de kan antas ha betydelse för om det är drägligt att vara i skolan under dagarna eller på annat sätt påverkar lärarnas och elevernas välbefinnande (utan att försämra skolresultaten).

I den mån man fortsatt (också) vill utgå från elevernas skolresultat, bör man försöka bedöma hur mycket deras kunskaper ökat under skolåret – vilket i den internationella litteraturen betecknas som ”value added”– snarare än att utgå från skolresultaten vid en tidpunkt. En kunskapsmätning i början av skolåret och en i slutet skulle göra det möjligt att för varje elev bedöma hur mycket kunskaperna har förbättrats under året. En rad svårigheter – som att elever byter skola – kommer uppenbarligen behöva övervinnas för att det ska fungera, men det borde vara möjligt att för varje skola få en uppfattning av hur mycket eleverna lärt sig under året. Kunskapsmätningarna i början och slutet av skolåret bör kanske inte vara identiska, men det torde gå att bedöma var eleverna befinner sig kunskapsmässigt vid respektive tidpunkt – nationella prov vore kanske ett möjligt alternativ om de inte bara gavs vid slutet av skolåret. Fördelen framför att som nu utgå från betygen är att man kan mäta förändring snarare än tillstånd. Variation i kunskapsinhämtande mellan skolor är en betydligt bättre grund för att bedöma likvärdigheten än att relatera elevernas uppnådda kunskaper till deras sociala bakgrund. Kunskapsökningen kan sedan naturligtvis relateras till skolornas egenskaper – privat eller kommunal, typ av bostadsområde, storlek etc. – och till elevkarakteristika – kön, årsklass, föräldrarnas utbildning och invandringsstatus m.m.

I en tidigare ESO-rapport använder Löfbom (2001) en jämförelse mellan grundskolebetyg och gymnasiebetyg för att bedöma gymnasieskolornas resultat och kvalitet. I stället för att använda särskilda kunskapsprov kunde kunskapsutvecklingen från årskurs till årskurs i högstadiet, respektive från en årskurs till nästa i gymnasiet, bedömas med hjälp av betygsutvecklingen. Fördelen med att använda betyg är naturligtvis att man då inte behöver någon extra kunskapsmätning. Nackdelen är att man får in vad gäller skolan ovidkommande faktorer, som vad eleverna lärt sig under sommarlovet (jmf Downey m.fl. 2004). Om, till exempel, vissa skolor har en högre andel elever som har gått i en sommarskola utomlands, kan språkutbildningen i dessa skolor framstå som obefogat effektiv. Dessutom tillkommer den osäkerhet som betygsinflationen innebär. Förhållandet mellan resultaten från nationella prov och motsvarande

betyg varierar mellan skolor, vilket talar för att det finns systematiska skoleffekter i betygssättningen (Hinnerich och Vlachos 2017). Betygen behöver bli bättre jämförbara mellan skolor för att kunna vara en bra grund att utgå från. En särskild kunskapsmätning skulle kunna göras så att den enskilda skolan inte ges möjlighet att påverka bedömningen. Oberoende av om man utgår från betyg eller från kunskapsprov för att bedöma likvärdighet, är det tveklöst bättre att använda mått på kunskapsutveckling än att använda sambandet mellan social bakgrund och betyg.

”Value-added modeling” används i USA för att värdera enskilda skolor och även enskilda lärares insatser, varvid resultaten har använts som en del av underlaget för lönesättning och ibland även för beslut om fortsatt anställning.[32] Framstående ekonomer hävdar att mätning av hur elevernas resultat förbättrats kan göras unbiased, det vill säga utan systematiska fel (Hanushek och Rivkin 2010; Chetty m.fl. 2014). Hanushek och Rivkin varnar dock för att mätfel kan påverka utfallet för enskilda lärare. Statistiker framhåller att modellerna kan ge värdefull information om kvaliteten på lärares insatser, men att användningen av dem kräver insatser av kvalificerad statistisk expertis (Morganstein och Wasserstein 2014). En matematiker, ordförande för ”Math of America”, ser dem dock som ”matematisk trakassering (intimidation)” (Ewing 2011). Även om resultaten för enskilda elever måste antas vara otillförlitliga,[33] bör aggregerade resultat för skolor kunna användas till att bedöma hur utbildningens kvalitet och därmed likvärdigheten varierar mellan skolor. Det blir naturligtvis också möjligt att bedöma hur elevernas kunskapsökning samvarierar med deras sociala bakgrund, liksom hur den samvarierar med elevsammansättningen i skolorna. Det skulle kunna bidra till en djupare förståelse för hur lärandet sammanhänger med dessa faktorer.

Vilka åtgärder skulle kunna leda till mer likvärdighet i skolan?

Ett lågt samband mellan social bakgrund och villkor senare i livet är ett angeläget samhällsmål, men det är osäkert om särskilt mycket kan

[32] https://en.wikipedia.org/wiki/Value-added_modeling
[33] Det vill säga ha stora medelfel.

uppnås genom åtgärder i skolan. Om man från politiskt håll önskar åstadkomma en större jämlikhet i möjligheter torde andra åtgärder vara mer effektiva. Samtidigt bör det vara möjligt att nå en viss minskning av sambandet genom åtgärder i skolan.

Enligt internationella jämförelser är utbildningssambandet högre i länder med skolsystem där barnen tidigt delas upp i skilda utbildningslinjer (Bol och van de Werfhorst 2013). Att linjeuppdelningen i Sverige görs först efter grundskolan talar för att sambandet är relativt lågt i Sverige, vilket nog också är fallet (Erikson 2018). Men utbildningssambandet har även befunnits vara relativt lågt i länder som har ett standardiserat skolsystem, det vill säga där undervisningsinnehållet är reglerat, där man tillämpar enhetlig examination och där mänskliga och finansiella resurser, till exempel i form av lärarnas utbildning och förutsättningar för sitt arbete, är stora och någorlunda jämnt fördelade (van de Werfhorst och Mijs 2010). Dessa resultat talar för att det går att på sikt vidta åtgärder, som skulle leda till en viss minskning av sambandet, till exempel vad gäller lärarnas utbildning och deras förhållanden i skolan eller i form av en mer samlad bedömning av elevernas skolresultat.

De viktigaste åtgärderna för en förstärkt likvärdighet avser, vad jag kan se, de som kan leda till att undervisning och andra förhållanden i skolan håller hög kvalitet och då hög i alla skolor. Tre åtgärder som enligt min bedömning skulle kunna bilda underlag för en sådan utveckling är

att bedöma undervisningens kvalitet och situationen i skolan direkt, snarare än indirekt i form av elevresultat,

att bedöma elevresultaten i form av kunskapsökning under läsåret, snarare än genom betygsgenomsnitt,

att utreda lottning som princip för placeringen av elever vid översökta skolor.

Referenser

Belsky, D.W. m.fl. (2018). Genetical analysis of social-class mobility in five longitudinal studies. *PNAS* published ahead of print July 9, 2018.

Boalt, G. (1947). *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.

Bol, T. & H. van de Werfhorst. (2013). "Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity" *Comparative Education Review*, 57: 285-308.

Bukodi, E. & J.H. Goldthorpe. (2018). *Social Mobility and Education in Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chetty, R., J. N. Friedman & J. E. Rockoff. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*. 104: 2593-2632.

Downey, D. B., P. T. von Hippel & B. A. Broh. (2004). "Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year." *American Sociological Review*, 69: 613–35.

Ekman, G. (1951). "Skolformer och begåvningsfördelning." *Pedagogisk tidskrift*, 87: 15-37.

Erikson, R. (1996). "Explaining change in educational inequality – Economic security and school reforms". Sid 95-112 i Erikson & Jonsson (red).

Erikson, R. (2018). How does education depend on the social origin? Forthcoming in R., Becker (ed). *Research handbook on sociology of education*. Edward Elgar.

Erikson, R. & J.O. Jonsson, red. (1996). *Can Education be Equalized?* Sweden in Comparative Perspective. Boulder, Co: Westview Press.

Ewing, J. (2011). Mathematical Intimidation: Driven by the Data. *Notices of the AMS*. 58: 667-73.

von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser?* Finansdepartementet: ESO.

Hanushek, E.A. och L. Wössmann (2006). "Does educational tracking affect performance and inequality? Difference-in-

differences evidence across countries". *The Economic Journal* 116: C63-C76.

Hanushek, E. A. & S. G. Rivkin (2010). Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100: 267-71.

Heckman, J.J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* 312: 1900-02.

Heilig, M. (2018). *Hon, han och hjärnan*. Stockholm: Natur och kultur.

Henrekson, M., I. Enkvist, M. Ingvar & I. Wållgren (2017). *Kunskapssynen och pedagogiken*. Stockholm: Dialogos.

Hinnerich, B.T. & J. Vlachos. (2017). The impact of upper-secondary voucher school attendance on student achievement. Swedish evidence using external and internal evaluations. *Labour Economics*, 47, 1-14.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development via Maternal Speech, *Child Development* 74:1368–78.

Holmlund, H., J. Häggblom, E. Lindahl, S. Martinson, A. Sjögren, U. Vikman & B. Öckert (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Uppsala: IFAU Rapport 2014:25.

Härnqvist, K. (1958). *Reserverna för högre utbildning*. 1955 års universitetsutredning. SOU 1958:11.

Jackson, M. red. (2013). *Determined to Succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.

Jackson, M. & J.O. Jonsson (2013). Why does inequality of educational opportunity vary across countries? i Jackson (red), 306-337.

Jonsson, J.O. (1994). Förskola - en strategi för jämlikhet? i R. Erikson & J.O Jonsson, *Sorteringen i skolan. Studier av sned-rekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlsson, 13-42.

Kornhall, P. & G. Bender (2018). *Ett söndrat land – Skolval och skolsegregation i Sverige*. Stockholm: Arena idé.

Lauder, H., D. Kounali, T. Robinson & H. Goldstein, (2010). Pupil composition and accountability: An analysis in English primary

schools. *International Journal of Educational Research*, 49: 49-68.

Lavy V, O. Silva & F. Weinhardt (2011). The good, the bad and the average. *Journal of Labor Economics*, 30: 367-414.

Lee, J.J. m.fl. (2018). Gene discovery and polygenic prediction from a genome-wide association study of educational attainment in 1.1 million individuals. *Nature Genetics*, 50: 1112-21.

Löfbom, E. (2001). *Betyg på skolan – en ESO-rapport om gymnasieskolorna*. Finansdepartementet: ESO.

Meghir, C. & M. Palme. (2005). Educational Reform, Ability, and Family Background. *American Economic Review*, 95: 414-24.

Morganstein, D. & R. Wasserstein (2014). ASA Statement on Value-Added Models, Statistics and Public Policy, 1:1, 108-10, DOI: 10.1080/2330443X.2014.956906.

Perry, l. & A. McConney (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112: 1137–62.

Roemer J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.

Rudolphi, F. (2011). *Inequality in educational outcomes*. Diss., Stockholms universitet.

Sacerdote, B. (2011). 'Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far?' i E. A. Hanushek, S. J. Machin, and L. Woessmann (eds), *Handbook of the Economics of Education*, volume 3. Amsterdam: Elsevier/North-Holland, 249–77.

SFS 2014:458 Lag om ändring i skollagen.

Skagerström, J., G. Chang, & P. Nilsen. (2011). Predictors of Drinking During Pregnancy: A Systematic Review. *Journal of Women's Health*. 20: 901–13.

Skolinspektionen (2017). *Lärarresurser - att verka för likvärdighet i utbildningen*. Kvalitetsgranskning 2017.

Skolinspektionen (2018). *Årsrapport 2017 – Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen*. Regeringsuppdrag 2017.

Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid.* Rapport 275.

Skolverket (2010). *Morgondagens medborgare*. Rapport 345.

Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola*. Rapport 374.

Skolverket (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor*. Rapport 467.

SOU 2017:35. *Skolkommissionen 2017. Samling för skolan*. Wolters Kluwer.

Sund, K. (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of education review*, 28: 329-36.

Swift, A. (2003). Seizing the opportunity. *New Economy*, 10: 208-12.

Swift, A. (2004). 'Would Perfect Mobility be Perfect?' *European Sociological Review*, 20: 1-11.

Swift, A. (2005). "Justice, Luck, and the Family: The Intergenerational Transmission of Economic Advantage from a Normative Perspective." i Bowles, S., H. Gintis, och M. Osborne Groves. *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*, New York: Russell Sage, 256-76.

Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford &B. Taggart. (2008). *Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children's Development during Key Stage 2 (Age 7-11)*. London: Department for children, schools and families.

UKÄ (2017). *Universitet & högskolor, Årsrapport 2017*. Stockholm: Universitetskanslersämbetet.

van de Werfhorst, H. G. & J.J.B.Mijs. (2010). "Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective." *Annual Review of Sociology*, 36, 407-28.

Wikforss, Å. (2017). *Alternativa fakta – Om kunskapen och dess fiender*, Stockholm: Fri Tanke.

3 Likvärdighet och skolkvalitet: socioekonomiskt ursprung och invandrarbakgrund

Jan O. Jonsson och Georg Treuter

Inledning

Det är ett känt fenomen att barn från missgynnade sociala ursprung – arbetarhem och lägre tjänstemannahem – når sämre skolresultat och därefter i lägre utsträckning går över till teoretiska studier och till universitet. De olika teoretiska mekanismer som kan tänkas ligga bakom detta är av många slag; det handlar bland annat om förmågor och intressen påverkade av genetik och uppväxtvillkor, samt föräldraresurser av olika slag (se t.ex. Erikson och Jonsson 1993). En viktig och åtminstone sedan 1960-talet återkommande diskussion (Coleman m.fl. 1966; Hanushek 1981) uppmärksammar också skolans inflytande, en fråga som aktualiseras med den ökande socioekonomiska segregeringen (Skolverket 2018, Figur 3:1). En kombination av områdesmässig segregering, närhetsprincipen för grundskoleplacering och skillnader i skolkvalitet har en potential att cementera eller till och med öka den sociala snedrekryteringen till högre studier.

Med den kraftigt ökade invandringen under de senaste tjugofem åren har frågan om utbildningsskillnader mellan befolkningsgrupper fått en extra dimension. Vi vet att barn till invandrare, särskilt de som själva invandrat efter skolstart, i genomsnitt har lägre betyg och i vissa grupper en anmärkningsvärd och oroväckande hög andel som inte kvalificerar sig för gymnasiestudier (Jonsson m.fl. 2014, Grönqvist och Niknami 2017), samtidigt som många i denna grupp går vidare till högre studier (t.ex. Jonsson och Rudolphi 2011; Jackson m.fl. 2012). Även för barn till invandrare väcks frågan om skolkvaliteten, eftersom skolsegregeringen efter invandrarstatus har

ökat under 2000-talet, med en svag minskning under de senaste åren (Skolverket 2018, Figur 3:2) och eftersom den etniska boendesegregeringen är mycket stark, särskilt i storstäderna, till följd av en snabbt ökande invandring (Malmberg m.fl. 2018).

I detta kapitel studerar vi likvärdighet i grundskolan genom analyser av skolans roll för lärande, skolprestationer och studieval, samt sambanden mellan familjebakgrund, skolkvalitet och utbildningsutfall. Vi identifierar tre dimensioner av skolkvalitet – skolresurser, skolklimat och elevsammansättning – som vi mäter via ett stort antal indikatorer i datamaterialet CILS4EU-SE.[34] Efter en operationell definition av likvärdighet tar vi utgångspunkt i de båda dimensionerna socioekonomisk bakgrund respektive invandrarbakgrund och frågar oss vilken skolkvalitet som möter barn från olika bakgrund, om sådan skolkvalitet kan förklara skillnader i utbildningsutfall, samt i vilken grad sambandet mellan ursprung och utbildningsutfall beror på egenskaper hos skolor.

Begrepp och definitioner

Skolkvalitet

Vi definierar skolkvalitet som en kombination av (1) skolresurser, (2) ”skolklimat” samt (3) elevsammansättning, där mer resurser, bättre skolklimat, samt en mer (för utbildningsframgång) fördelaktig elevsammansättning ger högre kvalitet.

(1) *Skolresurser* definierar vi som karakteristika hos skolor som är ämnade att direkt förbättra lärandet, som kostar pengar och som skolor eller huvudmän har inflytande över – det gäller exempelvis lärartäthet, klasstorlek och infrastruktur som byggnader och utrustning.

(2) *Skolklimat*, som är ett ofta använt begrepp i forskningslitteraturen, men ett som det inte finns någon överenskommen definition av, handlar om skolkarakteristika som inte kostar pengar (eller som åtminstone i första hand inte är en budgetfråga). Skolverket (2014, sid. 17) definierar det som ”det övergripande tillståndet på en skola” bedömt på basis av faktorer som bl.a. trygghet, närvaro, samarbetsklimat och ömsesidig respekt. Det brukar även

[34] CILS4EU står för “Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries”, SE indikerar att det är svenska data.

innefatta positiva attityder till lärande, engagemang från lärare, elever och föräldrar samt goda relationer mellan dessa grupper (t.ex. Cohen m.fl. 2009; Thapa m.fl. 2013). Kanske kan man tänka på skolklimat som ett övergripande begrepp som fångar normer, faktiskt beteende/uppförande, organisation och relationer. För att begreppet ska kunna vara relevant för skolpolitiken bör skolklimatindikatorerna vara sådana som är påverkbara från huvudmannens (kommunernas) eller skolledningens sida.

(3) *Elevsammansättningen* är en följd av segregering och innebär en mer eller mindre fördelaktig eller efterfrågad kontext i skolan. De indikatorer som används för resursfördelning till skolor är huvudsakligen sociodemografisk och invandrarbakgrund. Sådana karakteristika anses ofta vara signaler om likvärdighet, men utgör indirekta indikatorer som kan ha större eller mindre precision när det gäller att påverka utbildningsutfall. Förutom karakteristika om elevernas hembakgrund kan elevsammansättningen också handla om deras egna beteenden och aspirationer (även om det är betydligt svårare att skatta effekter av sådana kamratfaktorer).

Likvärdighet

Hur ska man då se på (grund)skolans likvärdighet och hur ska man studera likvärdighet empiriskt? Det finns flera diskussioner om och förslag på detta (se von Greiff 2009; Böhlmark och Holmlund 2011; Skolverket 2006, 2012; Erikson, kapitel 2 i denna volym). Ett möjligt sätt att kategorisera olika mått är att utgå från skolkvalitet och analysera denna i termer av spridning och samband: Likvärdighet skulle då präglas av liten spridning mellan skolor i kvalitet och låga samband mellan skolkvalitet och relevanta bakgrundsvariabler av typen hemförhållanden eller studieförutsättningar.

Medan en liten spridning i skolkvalitet är ett eftersträvansvärt mål, är det dock svårt att definiera vad som är 'liten' och någon spridning måste rimligen alltid förekomma. Vi identifierar i stället tre olika mått som både är teoretiskt relevanta och rimligt operationaliserbara:

(1) Likvärdighet innebär att det inte bör finnas någon systematik i skillnaderna i skolkvalitet med avseende på karakteristika som eleverna själva inte kan påverka – vi

studerar invandrarstatus och socioekonomisk bakgrund i detta kapitel, men principen borde gälla också andra ojämlikhetsdimensioner (t.ex. kön, geografisk belägenhet).

(2) Skolan är likvärdig om kunskapsnivån inte varierar mellan skolor, givet elevernas studieförutsättningar.

(3) Likvärdighet uppnås när det inte finns systematiska gruppskillnader i utbildningsutfall mellan skolor, givet elevernas studieförutsättningar. (Detta är en svagare variant av (2)).

Fördelen är att dessa tre olika definitioner är operationella, dvs. de har en direkt motsvarighet i våra analyser och kan därmed skattas på ett relativt entydigt sätt genom:

(1) Styrkan i sambandet mellan familjebakgrund och skolkvalitet.

(2) Variationen i utbildningsutfall som återfinns mellan skolor (totalt, samt i relation till skolkvalitet) när vi tagit hänsyn till att dessa har olika sammansättning vad gäller elevernas kognitiva testresultat och bakgrund (kön, kommuntyp, socioekonomiskt ursprung samt invandrarstatus).

(3) Förändringen i skillnaderna mellan olika bakgrundsgrupper i utbildningsutfall när vi kontrollerar för skillnader i skolkvalitet.[35]

När det gäller den första aspekten på likvärdighet kan man argumentera för att de relevanta sambanden mellan ursprung och skolkvalitet borde vara förbehållet de indikatorer på skolkvalitet som har en robust kausal effekt på studieresultat. Men eftersom forskningen ännu inte har kunnat producera en väl underbyggd lista över sådana indikatorer, använder vi själva en mångfald indikatorer i en explorativ anda.

Likvärdighet i utbildning är en politisk fråga och det är enkelt att se hur (särskilt) skolresurser och skolklimat är skolpolitiskt relevanta. Emellertid är elevsammansättningen – en av våra dimensioner av skolkvalitet, som också har ett samband med skolklimat – en

[35] Det går också att tänka sig att effekten av skolkvalitet varierar med bakgrund, så att t.ex. resurssvaga grupper gynnas mest av högre skolkvalitet – det skulle vara fallet under den rimliga hypotesen att resursstarkare grupper har ett starkt familjestöd medan skolan spelar större roll för dem som saknar sådant stöd (jfr Sund 2009). Som kommer att framgå är en analys av interaktionseffekterna mellan skolkvalitet och familjebakgrund på utbildningsutfall knappast nödvändiga i vårt fall.

bredare politisk fråga. Den handlar visserligen om familjers val av skola, men också om bostadspolitik och bestämmelser om upptagningsområden liksom skolalternativ. Även om elevsammansättningen inte är påverkbar för skolan på samma direkta sätt som lärartäthet eller utrustningskvalitet, eller ens elevernas engagemang, är det för den enskilde eleven en egenskap hos skolan som skiljer den från andra skolor. Aggregerade individegenskaper antar så att säga en kontextuell form för eleverna, även om den beror på många familjers samtidiga val. Kommuner kan också i princip påverka elevsammansättningen genom att förändra upptagningsområden för kommunala skolor.

Tidigare forskning

Tidigare forskning om skolresurser har kommit fram till något motstridiga resultat. Den tidiga forskningen i USA av Coleman (1966), dock med metoder som nu knappast anses adekvata, hävdade att sådana resurser betydde överraskande lite och en serie metaanalyser av Hanushek (t.ex. 1997) kom till ungefär samma slutsats. Dessa studier har dock mötts av kritik på metodologiska grunder (bl.a. Krueger 2002) och exempelvis Greenwald, Hedges och Laine (1996) menar i en egen metaanalys att skolresurser har meningsfulla effekter på lärande. Senare forskning tycks landa i att lärarnas ”kvalitet” (t.ex. Rivkin m.fl. 2005; Hattie 2009) och klasstorleken (t.ex. Krueger och Whitmore 2001; Stecher och Bohrnstedt 2000; Fredriksson m.fl. 2013) har positiva effekter – den senare troligen också utjämnande effekter (Fredriksson m.fl. 2016). En genomgång av nyare, metodologiskt övertygande amerikanska studier talar också för en generell positiv effekt av skolors ekonomiska resurser, även här främst till fördel för missgynnade grupper (Jackson 2018).

Hela frågan om skolresurser betyder något eller ej är både underlig och svårbedömd. Först och främst är det självklart att skolresurser har en kausal effekt på lärande och andra utfall. Men genom att skolors resurser i länder som Sverige, till skillnad mot familjers resurser, har en begränsad varians – skolor tillåts inte att bli fattiga, så att säga – är det inte säkert att dessa effekter är lätta att finna, eller stora om man finner dem (jfr Leuven och Løkken 2018). Men de kan ändå vara viktiga om även en svag effekt gör stor skillnad

eller för att det kan vara en av de politiskt mest påverkbara faktorerna.

Samtidigt som skolans resurser påverkar lärandet är det ju paradoxalt nog så, att om vi bedömer effekterna av skolresurser inom den faktiskt existerande variationen av resurser, är det lätt att hitta exempel på *negativa* samband mellan resurser och utfall på aggregerad nivå. Mellan år 1975 och 1990 ökade utgifterna per elev för den svenska grundskolan i fasta priser mycket kraftigt, med över 30 procent (Krueger och Lindahl 2002, Figur 3.1) ungefär samtidigt som elevers ämneskunskaper (mätta i PISA, TIMMS, NU, etc.) i läsförståelse, matematik och naturkunskap föll systematiskt och påtagligt (Holmlund, m.fl. 2014, Figur 6.17) – en liknande kontrast visas också av Hanushek (1997) för USA. Förklaringar till dessa paradoxer kan vara att det finns samtidiga effekter som går åt motsatta håll eller att ökande skolresurser går åt till miljöförbättrande åtgärder som inte är resultatmässigt relevanta – även om, i det svenska fallet, lärartätheten också ökade påfallande mycket, från 15 till 11 elever per lärare (Krueger och Lindahl 2002, Figur 3.2).

Den omfattande forskningen av skolklimat är svårare att sammanfatta. Det finns gott om studier som visar positiva samband mellan ett bra skolklimat och goda skolresultat (se Thapa m.fl. 2013 för en litteraturgenomgång och Dulay och Karedag (2017) för en metaanalys), men det är få om några studier som övertygar metodologiskt. Liksom fallet är för skolresurser finns det dock en intuitiv känsla av att normer och relationer i skolan, samt skolans organisation och ledarskap bör spela roll för lärande och andra utfall.

Datamaterial – CILS4EU-SE

Datamaterialet kommer från den svenska delen av studien CILS4EU (www.cils4.eu) och bygger i en första våg på intervjuer och tester bland 5 025 elever från 251 skolklasser i 129 skolor i årskurs 8 år 2010/11, med ett överurval av invandrartäta skolor enligt fem strata (se Jonsson m.fl. 2012; Kalter m.fl. 2013; Kalter m.fl. 2018). Vi justerar för överurvalet via särskilt utformade vikter.[36]

[36] Internbortfallet i datasetet, inklusive registervariabler men exklusive lärarvariabler, har imputerats, dvs. uteblivna svar har ersatts med bästa skattningar. Vi har använt multipel imputation med kedjade ekvationer från R's MICE-paket (Buuren och Groothuis-Oudshoorn

Den inledande studien innefattar, förutom enkätfrågor om skola, familj och integration, kognitiva och språkliga test samt en fullskalig sociometrisk studie (kartläggning av sociala relationer mellan klasskamrater). Denna första våg följdes upp i årskurs 9 (våren 2012), med intervjuer i samma skolklasser (vilket också adderade fler respondenter). Ungefär hälften av det sammanlagda antalet respondenter svarade på en webbenkät året efter (alltså första året på gymnasiet för dem som gått över dit). Därefter har vi kunnat, efter informerat samtycke, följa upp dessa elever via registeruppgifter, främst när det gäller betyg i årskurs 9, behörighet för gymnasiestudier, samt val av gymnasieprogram. I våra analyser, där det krävs att samma elever återfinns i samma klasser och skolor såväl i åk 8 som i åk 9, reduceras antalet respondenter till 4 970.

I tillägg till elevenkäten gavs också vid den första vågen i årskurs 8 en lärarenkät till den lärare som vid intervjutillfället var närvarande, ofta klassföreståndare eller motsvarande. Eftersom nästan alla skolor representerades av två klasser genomfördes som regel två lärarenkäter per skola och när vi använder information från denna enkät använder vi genomsnittsvärden över dessa läraruppgifter. Eftersom vi inte korrigerar för bortfall i lärarenkäten reduceras antalet respondenter med fullständiga uppgifter till 4 650.

Mått och steg

Utbildningsutfall

Vi använder tre olika utfall:

- Resultat på nationella prov (genomsnittet av fyra ämnen)[37]
- Meritpoäng (betygssumma) i årskurs 9
- Övergång till teoretiska (studieförberedande) gymnasieprogram

2010) och metoden som beskrivs i Doove m.fl. (2014) som univariat imputationsmetod. Denna metod lämpar sig för dataset med många variabler i olika mätskalor och när interaktionseffekter är viktiga. Vi använder genomgående 30 imputerade dataset och alla standardfel är klustrade på skolnivå.

[37] Som ett robusthetstest har vi gjort alla analyser med bara matematikprovet som grund och resultaten är i allt väsentligt de samma.

Nationella provresultat och meritpoäng är standardiserade i våra regressionsanalyser och vi använder också linjära sannolikhetsmodeller (OLS regression för dikotoma utfall) i analyser av övergångssannolikheter.

Skolkvalitet

Skolkvalitet mäts via (1) frågor om skolan i en särskild lärarenkät, (2) aggregerade individdata från elevenkäten, (3) registeruppgifter om skolorna. Skolkvalitetsindikatorerna listas i tabell 3.1 tillsammans med sammanfattande statistik. För fler detaljer kring indikatorkonstruktionen se bilaga A.

Socioekonomisk bakgrund

Socioekonomisk bakgrund mäts i fyra dimensioner för varje förälder: utbildning, yrke, inkomst och sysselsättningsstabilitet. (1) Utbildning baseras på registeruppgifter (10-kategori-omkodning av tvåsiffrig SUN 2000-nivå) och är kodad som approximativa år av utbildning från och med grundskolan (oavslutad grundskola, grundskola, gymnasium 1-3, eftergymnasial 1-4, forskarutbildning). (2) Yrke kommer från barnens öppna enkätsvar som har översatts till kontinuerliga yrkesstatus- (ISEI-)värden (Ganzeboom m.fl. 1992; Ganzeboom 2010).[38] (3) Inkomst är registeruppgifter över individens delkomponent av hushållets disponibla inkomst under 2010–2012. (4) Sysselsättningsstabilitet mäts som antalet gånger som barnen rapporterar en förälder vara icke förvärvsarbetande i enkäten årskurs 8 och 9 och året efter.

Värden från båda föräldrarna adderas och uttrycks därefter som percentilrank i befolkningen. För att underlätta framställningen kombineras de resulterande fyra måtten till ett mått genom att ta genomsnittet. I vissa analyser delar vi dessutom in denna i fem lika stora grupper (kvintiler, som motsvarar 20 procent av fördelningen) och urskiljer den lägsta och högsta, som vi relaterar till den breda mittenkategorin (som då omfattar 60 procent).

[38] För en reliabilitetsstudie av uppgifterna om föräldrars utbildning respektive yrke i CILS4EU, se Engzell och Jonsson (2015).

Invandrarbakgrund

För barn som antingen invandrat själva, eller som har två utlandsfödda föräldrar har vi urskilt ett mått på invandrarbakgrund, baserat på ursprungslandet (om föräldrarna kommer från olika länder, har vi tagit moderns) (se Dollmann m.fl. 2014).
SVF = Barn till svenskfödda föräldrar
NVS-Europa = Nord/Väst-/Syd-Europa + USA, Australien, Canada, Nya Zeeland
Österuropa = F.d. kommunistblocket
MENA+ = Mellanöstern + Nordafrika + Afghanistan + Pakistan
Afrika, övr = Afrika söder om Sahara + Afrikas horn (t.ex. Somalia, Eritrea)
Asien = Asien utom MENA+-länder (t.ex. Kina, Japan, Vietnam, Indien)

Generation

Generation 1: Elever som invandrat till Sverige, men vid eller efter skolstart (ålder 6+)
Generation 2: Elever som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar, alternativt en förälder född i Sverige och minst en av dennes föräldrar född utanför Sverige, samt elever som invandrat till Sverige, men före skolstart (0-5 år)
Generation 3+ (SVF): Elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda i Sverige, alternativt en förälder samt båda dennes föräldrar födda i Sverige

Kognitiva testresultat

Testresultatet gäller ett test av mönster (*Raven's matrices*), som betraktas som det mest kulturoberoende kognitiva testet, klockat på sju minuter (Weiss 2006). Testresultaten kommer från årskurs 8, dvs. innan utfallsvariablerna är mätta.

Vi betraktar testresultaten som en god indikator på studieförutsättningar och utgår från att de inte påverkats av skolkvaliteten under elevernas grundskoleår. Det är ett rimligt antagande eftersom tidigare studier hittat mycket höga korrelationer mellan liknande testresultat mätta vid olika åldrar (t.ex. Husén och Tuijnman 1991;

Härnqvist 1968). Skolan har visserligen en viss inverkan på olika intelligensmått, men effekterna är förhållandevis små (Ritchie och Tucker-Drob 2018) och gäller främst när eleverna är äldre och antingen har gått olika länge i skolan, eller gått i olika linjer eller program (t.ex. Härnqvist 1968; Cliffordson och Gustafsson 2008), medan det inte verkar finnas någon systematisk eller notervärd förändring under de tidiga tonåren (t.ex. Moffit m.fl. 1993).

Kommuntyp

A. Storstäder och storstadsnära kommuner
B. Större städer och kommuner nära större stad
C. Mindre städer/tätorter och landsbygdskommuner

I. Likvärdighet som samband mellan familjebakgrund och skolkvalitet

Vi börjar med en beskrivning av vilken skolkvalitet som elever från olika familjebakgrund möter – vilka skolresurser, skolklimat och vilka klasskamrater väntar den genomsnittliga eleven från ett visst ursprung? Detta är utbildningspolitiskt högst relevanta frågor (1) för att skolmiljön är viktig för elever i ett här-och-nu-perspektiv (jfr Ben-Arieh m.fl. 2001), särskilt under skolplikt, samt (2) för att skolkvaliteten kan påverka individers lärande och utbildningsframgångar. Även om det inte är så lätt att belägga en kausal relation mellan skolkvalitet och utbildningsutfall förefaller det oss som en god utgångspunkt att börja kapitlet med att analysera skolmiljöns variation över familjebakgrund som om det vore fallet. För detta använder vi kontrasterande grupper: barn med invandrarursprung (generation 1 och 2) jämförda med majoritetsbefolkningen (generation 3+); barn från de lägsta (L) och högsta (H) socioekonomiska kvintilerna jämförda med de tre mittersta (M).

Tabell 3.1 visar i hur hög grad barn från de mest missgynnade ursprungsgrupperna går i skolor med olika stora resurser (utrustningsstandard, lärartäthet, etc.); möter olika former av ”skolklimat” (relationer föräldrar-skola etc.); samt går i skolor/klasser med olika elevsammansättning. (Notera att enheterna varierar med indikator, de kan vara andelar, indexvärden, etc.; se bilaga A.) Färgerna anger

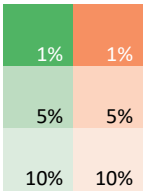
åt vilket håll skillnaderna går – grön färg illustrerar kompenserande effekter (dvs. att missgynnade grupper går i skolor med bättre förutsättningar) medan röd istället representerar förstärkande effekter. Färgintensiteten visar graden av statistisk signifikans i skillnaderna gentemot de ofärgade referenskategorierna (mittenkategorin i den socioekonomiska dimensionen och majoritetselever för invandrarstatus). De värden som inte når statistisk signifikans på 10 procentsnivån är ofärgade (liksom referenskategorierna). Medan tabell 3.1 är rent deskriptiv ger bilaga B motsvarande skattade andelar när vi kontrollerat för bakgrundsfaktorerna (dvs. skillnaderna mellan de socioekonomiska kategorierna är renodlade med avseende på invandrarbakgrund och vice versa).[39]

Det är intressant att konstatera att när det gäller skolresurser, som vi kunnat mäta dem, är skillnaderna antingen inte urskiljbara eller kompenserande: barn till invandrare liksom de från mindre privilegierade hem går i skolor med färre elever per lärare. Kommunerna ska kompensera för att skolor är förfördelade i sin elevsammansättning, så detta resultat är inte förvånande, men det är värt att notera att det faktiskt verkar fungera (även om vi inte kan uttala oss om kompensationen så att säga är tillräcklig). I våra mer detaljerade analyser är den enda indikatorn där skolorna har en ojämlik profil tillgången till datorer och multimediautrustning (se bilaga C) och det bidrar till resultatet i tabell 3.1 att elever från den mest privilegierade gruppen också går i skolor där utrustning m.m. i lägre grad utgör ett hinder för lärande (som det skattas av lärarna).

[39] Dessa resultat är informativa eftersom det finns en överlappning mellan våra bakgrundsgrupper (invandrare återfinns oftare än andra i den lägsta socioekonomiska kvintilen) och det är relevant för vissa syften att renodla sambanden så man kan urskilja vad som är en socioekonomisk fråga och vad som handlar om invandrarstatus.

Tabell 3.1 Gruppskillnader i indikatorer på skolkvalitet

Indikator	Typ	Alla	Std	Generation			SES		
				3+	2	1	H	M	L
SKOLRESURSER									
Hinder för lärande	1-4	2.28	0.55	2.28	2.28	2.29	2.19	2.31	2.33
Har bibliotek	0-1	0.87	0.33	0.87	0.88	0.85	0.90	0.87	0.85
Studenter/lärare	antal	12.27	1.89	12.37	11.9	11.84	12.65	12.23	11.81
Klasstorlek	antal	23.39	3.66	23.36	23.26	24.08	23.71	23.24	23.51
Okvalificerade lärare	andel	0.15	0.09	0.15	0.16	0.16	0.16	0.16	0.15
SKOLKLIMAT									
Relation föräld-skola	1-5	3.32	0.45	3.31	3.38	3.35	3.33	3.32	3.31
Relation elev-lär	1-5	3.82	0.23	3.81	3.86	3.87	3.80	3.82	3.86
Relation elev-elev	1-4	3.81	0.07	3.81	3.81	3.82	3.81	3.81	3.81
Skolproblem (lärare)	1-4	2.01	0.38	1.98	2.15	2.10	1.95	2.01	2.13
Engagemang lärare	1-4	3.14	0.32	3.14	3.13	3.17	3.17	3.13	3.13
Engagemang elever	1-5	4.32	0.11	4.31	4.37	4.37	4.33	4.32	4.34
Engagemang föräldr	1-5	4.46	0.12	4.45	4.49	4.49	4.45	4.46	4.48
Problem (elev)	1-5	1.56	0.16	1.56	1.59	1.58	1.58	1.56	1.57
Interetnisk kontakt	z-std	0.00	1.00	-0.03	0.16	-0.01	0.25	-0.07	-0.13
SKOLANS ELEV-SAMMANSÄTTNING									
Kogn. testresultat	z-std	0.00	1.00	0.09	-0.39	-0.32	0.31	-0.03	-0.38
Fattiga	andel	0.06	0.04	0.05	0.09	0.09	0.04	0.06	0.09
Högskola föräldrar	andel	0.36	0.13	0.37	0.33	0.33	0.44	0.34	0.30
Utlandsfödda föräldr	andel	0.24	0.19	0.20	0.42	0.40	0.22	0.23	0.33
Utb.aspirationer elev	andel	0.64	0.12	0.63	0.67	0.66	0.68	0.62	0.63



Not. **Typ 1-5** och **1-4** betyder att indikatorn har denna värdemängd, där 1 är minst och 5 resp. 4 mest. Se bilaga A för detaljer. Kolumnerna **Alla**, **Generation** och **SES** visar medelvärden för respektive grupp. **Std** visar standardavvikelsen. **Grön** färg indikerar signifikant utjämnande skillnader mot jämförelsegruppen (3+ eller M). **Orange** färg indikerar signifikanta skillnader som ökar ojämlikheten. Färgintensiteten anger signifikansnivån enligt skalan till höger. N = 4 650.

”Skolklimatet” visar en sammansatt bild: Barn till invandrare går i skolor där skolklimatet i stora delar är fördelaktigt. Elever från den lägsta socioekonomiska femtedelen delar i viss mån denna fördelaktiga situation, vilket beror på att den gruppen innefattar en stor

andel barn till invandrare. Om vi försöker skilja ut ”invandrar-effekten” från den ”socioekonomiska effekten” (bilaga B) visar det sig att den förra mest är positiv medan den senare är mer systematiskt negativ. Detta är sannolikt delvis en återspegling på aggregerad nivå av en skillnad mellan de båda förfördelade grupperna: invandrare och deras barn har betydligt högre utbildningsaspirationer än barn i missgynnade socioekonomiska grupper. Detta medför, antagligen i kontrast med vad många tror, att skolor där barn till invandrare går präglas av goda relationer (mellan elever, lärare-elev, skola-föräldrar) och av relativt stort engagemang bland både föräldrar och elever. Men det är en polariserad bild som framkommer, eftersom barn till invandrare också oftare går i skolor där lärarna rapporterar om problem med vad vi kan kalla ”ordning och uppförande” (främst bråk, trakasserier, förseningar, skolk, och svordomar; se bilaga C). Denna föga avundsvärda aspekt av skolmiljön delar de också med barn från lägre socioekonomisk bakgrund – över huvud taget tycks sådana problem vara vanliga i svenska skolor, mer än i andra länder (se t.ex. Skolverket 2014).

En ännu större ojämlikhet i skolmiljö framträder för elevsammansättningen. Detta är inte särskilt överraskande eftersom såväl den socioekonomiska som den invandringsbaserade segregeringen är stark i Sverige. Det är likväl viktigt att kunna begripliggöra denna segregering i termer av den skolmiljö som den typiske eleven från olika ursprung möter i grundskolan. Både barn från den lägsta socioekonomiska kvintilen och barn till invandrare har oftare skolkamrater med låga testresultat och med lägre andel högskoleutbildade föräldrar; och som kommer från fattigare familjer. Skillnaden mellan våra bakgrundsgrupper handlar återigen om utbildningsaspirationer: Barn till invandrare är ofta omgivna av andra elever med höga aspirationer, men det är inte fallet för barn i förfördelade socioekonomiska grupper.

Den aspekt av likvärdigheten som handlar om den skolkvalitet som barn från olika bakgrund möter ger ett blandat intryck. Skolresurserna är delvis kompensatoriska; även skolklimatet, dock inte entydigt; men elevsammansättningen gör att de som är förfördelade när det gäller hemresurser också har skolkamrater i samma situation.

Det senare är en ganska omedelbar konsekvens av boendesegregeringen, men inte mindre verklig för det.[40] Barn till invandrare har på det hela taget en mer polariserad skolmiljö än barn från lägre socioekonomisk bakgrund – en del av de nackdelar de möter med olika omgivningsfaktorer (t.ex. elevsammansättningen och bristen på ordning i skolan) kompenseras genom högt skolengagemang och höga aspirationer. Skillnaderna mellan generation 1 och 2 är överlag små.

II. Likvärdighet som skillnader mellan skolor

Vad spelar då skolkvaliteten för roll för utbildningsutfall? För att ringa in den frågan börjar vi med att ställa en ännu bredare fråga: Vad spelar skolan i stort för roll? Analyserna i tabell 3.2, kolumnerna 'FE', visar andelen av skillnaderna (variansen) i elevers utbildningsutfall (provresultat, meritvärden respektive övergång) som kan återföras på skillnader mellan skolor.

Skolans betydelse som den skattas i våra data är 13 procent för resultaten på nationella prov, 12 procent för meritvärde och 10 procent för övergång till teoretiska gymnasieprogram. När vi tar hänsyn till skolornas elevsammansättning (genom att följa kolumnerna nedåt i tabellen) minskar dessa andelar påtagligt. I tabellen får vi intrycket att det hänger ihop med den socioekonomiska sammansättningen i skolor, men resultatet är känsligt för i vilken ordning variablerna läggs in i analysen – detta mått är högt korrelerat med andel elever med invandrarbakgrund liksom med kognitiva testresultat.

[40] Skillnaderna i hemresurser mellan skolor drivs också på av friskolorna (Böhlmark och Holmlund 2011).

Tabell 3.2 Skolors och skolkvalitetens betydelse för olika utbildningsutfall

	Nationella prov		Meritvärde		Övergång	
	FE	**IN**	**FE**	**IN**	**FE**	**IN**
Kontroller						
Inga	0.13	0.08	0.12	0.08	0.10	0.08
+ Kön	0.13	0.08	0.11	0.08	0.10	0.08
+ SES	0.08	0.03	0.06	0.03	0.07	0.05
+ Ursprung	0.08	0.03	0.06	0.03	0.06	0.04
+ Kognitiva test	0.06	0.02	0.05	0.02	0.06	0.03
+ Kommuntyp	0.06	0.02	0.04	0.02	0.05	0.02
+ Nationella prov			0.02	0.01	0.05	0.02
+ Meritvärde					0.04	0.02

Not. Siffrorna under **FE** anger andelen varians i respektive utfall som förklaras av skolorna (dvs. som är mellan skolor och inte inom skolor), givet att man kontrollerar för egenskaperna hos eleverna som finns listade i vänsterspalten. Siffrorna under **IN** anger andelen varians i respektive utfall som förklaras av våra indikatorer på skolkvalitet, givet att man kontrollerar för egenskaperna hos eleverna som finns listade i vänsterspalten. N = 4 650.

De kritiska värdena, enligt vår andra definition av likvärdighet, är 6 procent, 5 procent respektive 6 procent: Det är de andelar av spridningen i utbildningsutfall som kan återföras på någon typ av skolkarakteristika när vi tagit hänsyn till elevernas studieförutsättningar i varje skola.[41] Vi kan konstatera att variationen i skolkvalitet inte kan ha särskilt stor betydelse för den totala olikheten i utbildningsutfall för elever i 14–15-årsåldern. Å andra sidan kan man säga att även om andelen är låg så kan den vara påverkbar och därmed ändå relevant.[42]

När vi tar hänsyn till testresultat och resultaten på nationella prov är det en marginell andel av variansen i meritvärde – bara 2 procent – som kan återföras på skillnader mellan skolor; det betyder att 98 procent av den individuella variationen i dessa justerade meritvärden kan hänföras till skillnader mellan elever inom skolor. På motsvarande sätt är det 4 procent av variansen i övergång som beror på en ”skoleffekt” när man tar hänsyn till alla studieförutsättningar

[41] FE (fixed effects) modellerna kontrollerar dock inte fullt ut för skoleffekter, eftersom vi inte har lagt in interaktionseffekter mellan skoldummies och kontroller.

[42] Fördelningen av variansen mellan skolfaktorer och individfaktorer beror på hur väl vi mäter dessa och många studier som har svaga individkontroller får starka skoleffekter. Vi har väl mätta variabler i våra modeller, särskilt för individfaktorer, där testresultat och provresultat täcker mycket av det som brukar antas kunna hänföras till icke-observerade individegenskaper. Ändå kan vi inte utesluta att FE-modellerna överskattar skoleffekterna. På motsvarande sätt är det troligt att IN-modellerna (där vi använder våra indikatorer på skolkvalitet) underskattar skoleffekterna eftersom mätfelen där troligen är större.

som vi kan mäta: kognitiva testresultat, resultat på nationella prov, samt meritvärde i årskurs 9. Det måste betraktas som en marginell effekt.

Värdena i FE-kolumnerna i tabell 3.2 utgör alltså en ”total skoleffekt” och kan innehålla aspekter av skolor som inte direkt har med skolkvalitet att göra (t.ex. avståndet till gymnasieskolor). Vi kan nu också skatta motsvarande värden för de mått som vi har på skolkvalitet (IN-kolumnerna i tabell 3.2). Som väntat är dessa värden lägre. Det beror inte bara på att FE-modellerna innehåller andra aspekter än skolkvalitet, utan också på att vi inte kan mäta skolkvalitet med maximal precision – framför allt kan man misstänka att skillnaden beror på att lärarkvaliteten varierar mellan skolor. Den sammanlagda ”skoleffekt” vi skattar med våra – ändå extensiva – mått på skolkvalitet när vi tar hänsyn till elevsammansättningen är så svag (ca 2 procent) att den är av liten relevans.

III. Likvärdighet som skolkvalitetens betydelse för ojämlikheten

Vårt tredje mått på likvärdighet tar fasta på sambandet mellan våra bakgrundsvariabler (invandrar- och socioekonomiskt ursprung) och utbildningsutfallen – det som brukar betecknas som ojämlikheter i utbildning. Likvärdigheten mäts här som det bidrag till denna ojämlikhet som skolor och skolkvalitet har: hur ojämlikheten skulle förändras om alla gick i skolor av samma kvalitet.

Innan vi analyserar likvärdigheten, definierad på detta sätt, visar vi hur ojämlikheten i utbildningsutfall ser ut. Tabell 3.3 redogör för sambandet mellan våra bakgrundsfaktorer (invandrarstatus och socioekonomiskt ursprung) och utbildningsutfall. Vi följer en modell som är vanlig i sociologisk utbildningsforskning (Erikson och Jonsson 1996; Jackson 2013), nämligen att studera sekventiella utbildningsutfall. Sålunda analyserar vi först resultaten på nationella prov för elever med samma kognitiva testresultat. I nästa steg analyserar vi meritvärde i årskurs 9 för elever med samma testresultat och samma resultat på de nationella proven. Detta justerade meritvärde kan vi kalla för ”skolprestation”. Detta utfall syftar på det arbete som elever med givna studieförutsättningar utför (i form av läxor, hemuppgifter, aktivt deltagande i klassrumsdiskussioner,

provprestationer, etc.), hur detta belönas, och hur detta påverkar betygsättningen.[43]

I det sista steget analyserar vi övergång till teoretiska gymnasieprogram (”övergång”), för elever med samma studieförutsättningar i termer av kognitiv förmåga, nationella provresultat och meritvärde. Här renodlar vi studievalet, även om det förstås finns en viss föregripande effekt av studieval på meritvärdet, sannolikt dock ganska liten (Rudolphi 2011). Studievalet är framåtsyftande och kan antas grundat i uppväxthemmets ekonomiska och andra resurser inklusive en hög absolut aspirationsnivå, men det är också möjligt att skolkvaliteten spelar in. En bra skola bör kunna motivera elever med goda studieförutsättningar att välja program som maximerar möjligheten för högre studier och det verkar vara en rimlig hypotes att skolor i medelklassområden är mer inriktade på detta.

För att börja med invandrarbakgrund kan vi se att skillnaden i provresultat uppträder bara för första generationen. Deras resultat är en fjärdedels standardavvikelse lägre än motsvarande resultat för elever med svenskfödda föräldrar (-0.25), något som antagligen till stor del kan förklaras med språksvårigheter.[44] Elever från den lägsta socioekonomiska gruppen har en ännu större nackdel i relation till mellankategorin (-0.33) medan de från den mest gynnade kvintilen har betydligt högre provresultat. Skillnaden mellan dessa båda grupper är hela 0.77 standardavvikelser även när vi jämför elever med samma resultat på det kognitiva testet.

[43] Detta är ett ganska förenklat sätt att se på processen i skolan, eftersom skolprestationer – skolarbete och ambitioner m.m. – också ligger bakom resultaten på de nationella proven. Skillnaden mellan provresultat och meritvärde, kontrollerat för testresultat, motsvaras (förutom av ett stokastiskt element) snarast av skillnaden mellan genom studier och lärande uppnådda kunskaper och dessa kunskaper och andra skolprestationer i kombination. Våra slutsatser om likvärdighet beror dock inte på tolkningen av denna skolprocess. Faktum är att korrelationen mellan provresultat och meritvärde är mycket hög (r=0.85).

[44] Estimaten i tabell 3.3 kan inte tolkas som kausala effekter utan bör ses som deskriptiva skillnader mellan grupper kontrollerat för olika indikatorer för studieförutsättningar (där både grupptillhörighet och kontroller är påverkade av mätfel).

Tabell 3.3 Skillnader i utbildningsfall mellan olika grupper

	(1) Nationella prov	(2) Meritvärde, givet (1)	(3) Övergång, givet (1) och (2)	(4) Övergång totalt
Utfall	Summan av fyra delprov åk 9, standar-diserat.	Meritvärde åk 9, standar-diserat	Övergångssannolik-het till ett högskole-förberedande gymnasieprogram	Övergångssannolik-het till ett högskole-förberedande gymnasieprogram
Gen 1 - Skillnaden mellan elever invandrade efter skolstart och elever födda i Sverige med föräldrar födda i Sverige	-0.25*** (0.09)	0.19*** (0.05)	0.12*** (0.03)	0.10*** (0.03)
Gen 2 - Skillnaden mellan elever invandrade innan skolstart eller födda i Sverige med föräldrar födda i utlandet, och elever födda i Sverige med föräldrar födda i Sverige	0.07 (0.05)	0.08*** (0.03)	0.14*** (0.02)	0.17*** (0.02)
Hög SES - Skillnaden mellan elever från den högsta socioekonomiska kvintilen och de mellersta tre kvintilerna	0.44*** (0.04)	0.15*** (0.02)	0.08*** (0.02)	0.20*** (0.02)
Låg SES - Skillnaden mellan elever från den lägsta socioekonomiska kvintilen och de mellersta tre kvintilerna	-0.33*** (0.06)	-0.11*** (0.04)	-0.03 (0.03)	-0.12*** (0.03)
Kön- Skillnaden mellan flickor och pojkar	0.17*** (0.03)	0.23*** (0.02)	0.02 (0.02)	0.10*** (0.02)
Kontroller	Kognitiva testresultat, kommuntyp.	Kognitiva testresultat, kommuntyp, nationella provresultat.	Kognitiva testresultat, kommuntyp, nationella provresultat, merivärde.	Kognitiva testresultat, kommuntyp.

Not. Tabellen visar koefficienter från OLS-regressioner. Standardfel klustrade på skolnivå inom parenteser. *** indikerar signifikant på 1%-nivå, ** på 5%-nivå, och * på 10%-nivå.
N = 4 650.

Om vi följer ojämlikhetsmåtten från vänster till höger kan vi se att elever som invandrat efter skolstart (Gen 1) kompenserar sina negativa provresultat med goda skolprestationer, medan de från den lägsta socioekonomiska gruppen (Låg SES) faller ännu längre tillbaka. Elever i den första generationen (Gen 1), och i något mindre grad i den andra (Gen 2), får alltså ett högre meritvärde än vad man skulle förvänta sig utifrån deras kognitiva testresultat och deras provresultat – sannolikt ett uttryck för höga ambitioner. Dessa avspeglas också i en högre övergångsfrekvens till teoretiska gymnasieprogram än förväntat mot bakgrund av deras studieförutsättningar (där meritvärdet är den viktigaste prediktorn). Denna höga aspirationsnivå delar barn till invandrare (i bägge generationerna) med barn i den högsta socioekonomiska gruppen.

Att tillhöra den totalt sett mest missgynnade kategorin, elever från den lägsta socioekonomiska gruppen, medför en motsatt tendens, men det är också intressant att se att för dem är snedrekryteringen till teoretiskt gymnasium snarast en ackumulerad nackdel över testresultat till provresultat till meritvärde – eller, om man vill, från studieförutsättningar till lärande till skolprestation och slutligen till studieval som en följd av denna kedja av nackdelar (och pojkar erfar samma kedja av nackdelar). Man kan också konstatera (se tabell 3.3) att den viktigaste länken i kedjan, vilket gäller alla grupper, är det vi kan kalla för lärandet, alltså resultaten på de nationella proven kontrollerat för testresultat (i ”lärandet” ligger rimligen också en portion studiebegåvning som inte fångas upp av resultat i det kognitiva testet, liksom studieintensitet [jfr not 10]). Det är värt att notera att vi inte hittar några negativa ”studievalseffekter” i den lägsta socioekonomiska gruppen, till skillnad mot tidigare studier (t.ex. Erikson och Rudolphi 2010). Det kan bero på att vi här har mer extensiva statistiska kontroller – vi jämför elever inte bara med samma betyg, utan också testresultat och resultat på nationella prov. Vi måste dock komma ihåg att det finns en okänd del av dessa kontroller som kan vara endogena ”studievalseffekter”, genom att de som tidigt bestämt sig för sina gymnasieval också anpassar sina studieambitioner och därmed sina provresultat och betyg efter detta. Vi kan adressera denna fråga genom att studera kolumn (4), som visar gruppskillnader i övergång till teoretiska gymnasieprogram med kontroll enbart för testresultat, dvs. när vi inte tar hänsyn till allt som händer under grundskoletiden. Denna ”slutprodukt” av de

olika stegen visar en studievalseffekt om 12 procentenheter, vilket vi kan anta vara en maximal skattning – det bästa estimatet ligger förmodligen närmare skattningen på 3 procentenheter. Eftersom barn i den högsta socioekonomiska gruppen har en stark positiv studievalseffekt (20 procentenheter), blir den totala skillnaden mellan den högsta och lägsta socioekonomiska kvintilen hela 32 procentenheter.

Kolumn (4) visar också att den totala fördelen för barn till invandrare i övergång till studieförberedande gymnasieprogram uppgår till 10 procentenheter för generation 1 respektive 17 för generation 2. Eftersom resultaten visar nettoeffekter (dvs. de är kontrollerade för övriga variabler i modellen) gäller dessa gap för dem från den socioekonomiska mellankategorin. Modellen i tabell 3.3 är additiv, vilket innebär att vi kan addera eller subtrahera effektstorlekar: Exempelvis skattar vi nackdelarna för svenskfödda barn till invandrare i den lägsta socioekonomiska kvintilen (en inte obetydlig grupp i storlek) i relation till barn till svenskfödda föräldrar i den högsta kvintilen till 32-17=15 procentenheter. Det är en mindre nackdel än för elever som har svenskfödda föräldrar i den lägsta socioekonomiska gruppen, men ändå en påtaglig skillnad.

Hur kommer då skolkvaliteten in i detta mönster av ojämlikheter? Är det bristen på likvärdighet i grundskolan som ligger bakom de nackdelar som framför allt barn från missgynnade socioekonomiska ursprung känner av? Tabell 3.4 tar som utgångspunkt modellerna i tabell 3.3. Därefter lägger vi in den totala effekten av skolor (också här betecknad FE) respektive de mått vi har på skolkvalitet (IN) (jfr. tabell 3.2). De värden som visas i tabell 3.4 motsvarar den förändring i ojämlikheten som ”skoleffekterna” bidrar med. Värdet 0.04 längst upp i kolumn (1), för de elever har som invandrat till Sverige efter skolstart, visar att det ursprungliga värdet (-0.25 i tabell 3.3) bara marginellt kan återföras på skillnader mellan skolor (estimatet är också långt ifrån statistiskt signifikant).[45] I själva verket speglar detta resultat hela tabellens budskap: När vi jämför elever med samma studieförutsättningar bidrar skolorna knappt med något alls till ojämlikheten. I de flesta fall går dock estimaten i riktning mot

[45] Modellen bakom förändringsskattningen i tabell 3.4 är dock inte exakt den i tabell 3.3. Istället för att låta den socioekonomiska bakgrunden representeras av tre kategorier – som är pedagogiskt i tabell 3.3 – använder vi en metrisk variabel i tabell 3.4. Estimaten i tabell 3.4 skiljer sig dock inte på något meningsfullt sätt beroende på hur vi behandlar variabeln.

att förstärka ojämlikheten, även om inget enskilt värde går att fästa avseende vid.

I IN-kolumnerna gör vi samma analys, men vi använder våra indikatorer på skolkvalitet istället för att låta allt som varierar mellan skolor utgöra ”skolkvalitet”. I stort sett upprepas resultaten. Sambanden mellan socioekonomiskt ursprung respektive invandrarbakgrund och utbildningsutfall beror helt enkelt inte på att elever med olika ursprung går i skolor av olika kvalitet.[46]

Att skolkvaliteten verkar ha så liten betydelse för utbildningsskillnader mellan grupper är också en antydan om att indikatorerna som vi använt inte har särskilt starka eller systematiska samband med utbildningsutfall. Det är dock inte självklart att det gäller alla dimensioner av skolkvalitet och det är intressant att analysera även den delen av likvärdighetsprocessen. I figur 3.1 visar vi betydelsen av våra mått på skolkvalitet för de tre utfallen (plus övergång utan kontroller för studieförutsättningar). Modell 1 och 4 kontrollerar för bakgrundsvariabler (socioekonomisk tillhörighet, generation, ursprungsregion, kön, kommuntyp och testresultat), modell 2 därutöver för provresultat och modell 3 dessutom för meritvärde.[47] De rödfärgade estimaten visar effekter för var och en av skolkvalitetsindikatorerna, för elever med samma värden på bakgrundsvariablerna. De blåfärgade visar motsvarande effekter i en multivariat analys, där alla skolindikatorer skattas samtidigt – dessa estimat representerar alltså ”nettoeffekten” av en skolindikator när samtliga andra skolindikatorer (liksom bakgrundsvariablerna) hålls under kontroll.

[46] Återigen måste vi ha ett förbehåll för att identifikationen av modellen inte tillåter kausala tolkningar av effekterna och därmed heller inte av förändringen i effekttermer mellan tabell 3.3 och 3.4. Givet de överlag små förändringarna av effekterna både i FE-modellerna och i IN-modellerna (trots omfattande mått på skolkvalitet i dessa) har vi svårt att tänka oss att våra slutsatser inte skulle stå sig även i en idealt mätt och identifierad modell.

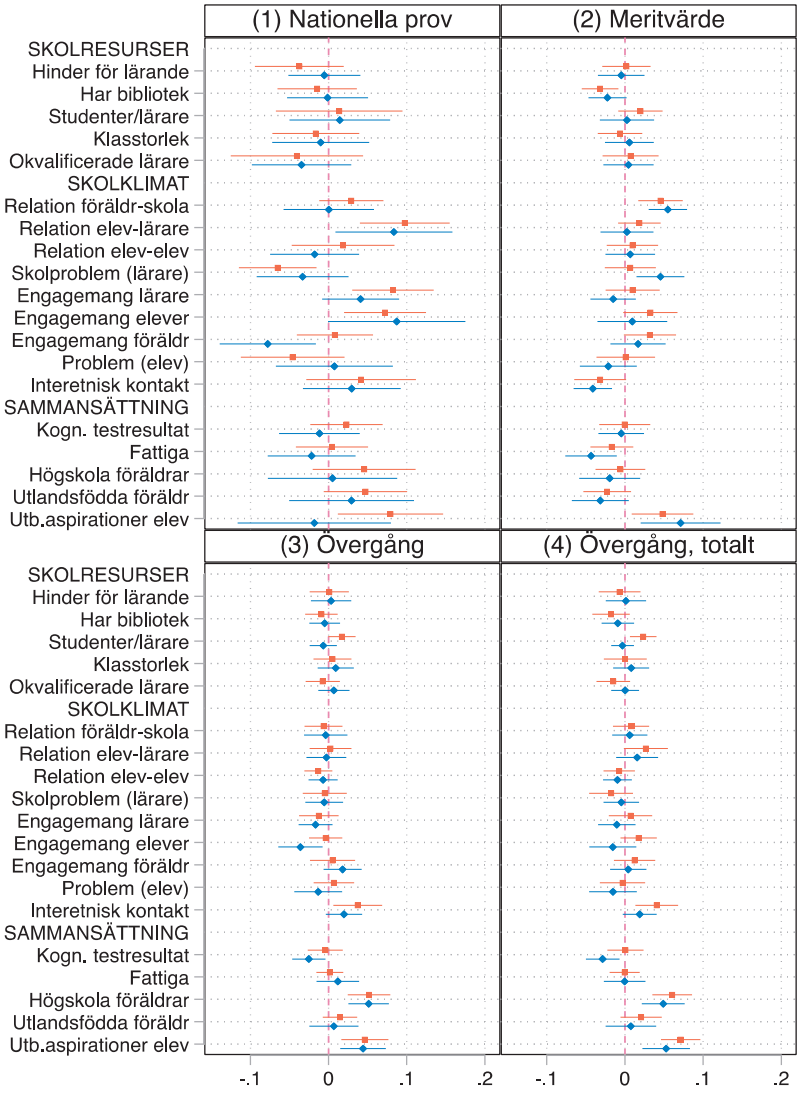
[47] Såväl oberoende som beroende variabler är z-standardiserade varför effekterna kan tolkas som förändringen i standardavvikelser i utfall för en standardavvikelses förändring i en skolkvalitetsindikator. Effektstorlekar under 0,2 brukar betraktas som svaga.

Tabell 3.4 Skolornas bidrag till skillnader i utbildningsutfall mellan olika grupper

	(1) Nationella prov		(2) Meritvärde, givet (1)		(3) Övergång, givet (1) och (2)		(4) Övergång totalt	
Utfall	Summan av fyra delprov åk 9, standardiserat.		Meritvärde åk 9, standardiserat		Övergångssannolikhet till ett högskoleförberedande gymnasieprogram		Övergångssannolikhet till ett högskoleförberedande gymnasieprogram	
Modell	FE	IN	FE	IN	FE	IN	FE	IN
Gen 1 - Skillnaden mellan elever invandrade efter skolstart och elever födda i Sverige med föräldrar födda i Sverige	0.04 (0.13)	0.04 (0.13)	-0.04 (0.07)	-0.02 (0.07)	0.02 (0.04)	0.02 (0.04)	0.03 (0.05)	0.03 (0.05)
Gen 2 - Skillnaden mellan elever invandrade innan skolstart eller födda i Sverige med föräldrar födda i utlandet, och elever födda i Sverige med föräldrar födda i Sverige	0.05 (0.07)	0.04 (0.07)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.02 (0.03)	0.02 (0.03)	0.03 (0.04)	0.03 (0.03)
Hög SES - Skillnaden mellan elever från den högsta socioekonomiska kvintilen och de mellersta tre kvintilerna	0.06 (0.06)	0.04 (0.06)	0.00 (0.03)	0.00 (0.03)	0.03 (0.03)	0.03 (0.03)	0.04 (0.03)	0.04 (0.03)
Låg SES - Skillnaden mellan elever från den lägsta socioekonomiska kvintilen och de mellersta tre kvintilerna	-0.02 (0.08)	-0.01 (0.08)	-0.01 (0.05)	-0.01 (0.05)	-0.01 (0.04)	0.00 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.01 (0.04)
Kön- Skillnaden mellan flickor och pojkar	0.01 (0.04)	0.00 (0.04)	0.01 (0.03)	0.00 (0.03)	0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	0.00 (0.03)	0.00 (0.03)
Kontroller	Kognitiva testresultat, kommuntyp.		Kognitiva testresultat, kommuntyp, nationella provresultat.		Kognitiva testresultat, kommuntyp, nationella provresultat, merivärde.		Kognitiva testresultat, kommuntyp.	

Not. Tabellen visar skillnaden mellan olika grupper som skapas av skillnader i skolkvalitet enligt två sätt att mäta skolkvalitet. Under (**FE**) är skolkvalitet allting som är konstant inom skolor. Vad som redovisas är skillnader i koefficienter mellan regressioner utan och med s.k. skol-'fixed effects'. Under (**IN**) använder vi istället våra indikatorer. Vad som redovisas här är skillnader i koefficienter mellan regressioner utan och med våra indikatorer för skolkvalitet. Standardfel klustrade på skolnivå inom parenteser. Ingen koefficient är signifikant på 10%-nivå. N = 4 650.

Figur 3.1 Nettoeffekter av skolkvalitetsindikatorer på utbildningsutfall



Not. Alla modeller kontrollerar på individnivå för invandrarstatus (region plus generation), socioekonomiskt ursprung, kognitiva testresultat, kön och kommuntyp. Analysen av meritvärde (2) kontrollerar dessutom för resultat på nationella prov och analysen av övergång (3) därutöver för meritvärde. Röda koefficienter är från modeller som utöver individkontrollerna endast inkluderar skolindikatorn ifråga. Blå koefficienter kommer från modeller som utöver individkontrollerna gemensamt inkluderar alla skolindikatorer listade i vänsterspalten. Strecken runt punktestimaten anger 95% konfidensintervall. Alla variabler är standardiserade utom ”Övergång” som antar värdena 0 eller 1. N = 4 650.

Resultaten visar att det finns dimensioner av skolkvalitet som tycks ha viss betydelse för utbildningsutfall, även under mycket detaljerade kontroller för individfaktorer.[48] För provresultat (panel 1) gäller det främst indikatorer på skolklimat; för meritvärde dessutom för klasskamraternas utbildningsaspirationer och andel klasskamrater från fattiga förhållanden. I analysen av övergång till teoretiskt gymnasium hittar vi också en positiv effekt av andelen klasskamrater med högutbildade föräldrar och andelen elever med höga utbildningsaspirationer.[49] Det måste noteras att omgivningseffekter av typen skoleffekter och kamratinflytande är ytterligt svåra att skatta (se t.ex. Manski 1993; Hanushek m.fl. 2009). Likheten mellan elever i en skola eller skolklass kan bero på selektion in i bostadsområden och skolor, liksom det kan finnas gemensamma faktorer (t.ex. lärare) som påverkar alla elever i en klass eller skola. Emellertid är farhågan i denna typ av analys att omgivningseffekterna tenderar att överskattas, men det är inte vårt problem här. I stället är estimaten i figur 3.1 trots denna risk svaga: Även de starkaste skoleffekterna uppgår inte till mer än en knapp tiondel av en standardavvikelse. Därmed känner vi oss ganska trygga i slutsatsen att skolkvalitet, som vi mäter den, inte har några betydelsefulla effekter på skolutfall (även om mätfel sätter ner effektstorlekarna något).

En sammanfattande slutsats av vår tredje analys av likvärdighet är att skolkvaliteten har en ytterst begränsad betydelse för ojämlikheten i utbildning enligt de både dimensioner vi fokuserat på: socioekonomiskt ursprung och invandrarbakgrund. Det betyder att skolkvaliteten, även om den i vissa aspekter (som vi såg i tabell 3.1) är till nackdel för utsatta grupper, inte har tillräcklig betydelse för utbildningsutfallen för att förvärra ojämlikheten (som vi såg i figur

[48] Även om vi kontrollerar för kognitiva testresultat finns en risk att icke-observerade faktorer gör att våra estimat är snedvridna. Vi har därför också gjort motsvarande analys med 'school fixed effects', där vi utnyttjat det faktum att vi har information från två klasser per skola (se Bilaga D). Den analysen utnyttjar variationen mellan klasser inom skolor för att identifiera effekterna och visar att de flesta estimat i våra modeller är något, men inte mycket, överskattade. Det testet kan förstås göras enbart för variabler på klassrumsnivå: i vårt fall redovisar vi resultaten för elevsammansättningsindikatorerna. Testet bygger också på det – rimliga men inte helt säkra – antagandet att elever är slumpmässigt fördelade över skolklasser inom skolor.

[49] Den negativa effekten av klasskamraternas kognitiva testresultat ser ut som en anomali, men är väl förankrad i litteraturen om "frog-pond effects" och sociala jämförelseeffekter (Erikson 1994; Jonsson och Mood 2008). Mekanismen bör förstås som att en elev i sitt beslut att välja högre utbildning hämmas av högpresterande klasskamrater eftersom elevens relativa position i klassen försämras och denna relativa position är en av beslutsmekanismerna bakom studievalet.

3.1), och det indikerar också att skillnader i skolkvalitet mellan skolor inte är tillräckligt stora för att göra det heller. Å andra sidan är det också sant att skolan heller inte kompenserar för den ojämlikhet som kan hänföras till familjeförhållanden.

Slutsats och diskussion

Vi identifierade tre olika mått på likvärdighet i grundskolan som bygger på skolkvalitet och dess variation mellan socioekonomiska grupper och invandrarstatus. Datasetet CILS4EU-SE erbjuder goda möjligheter att definiera skolkvalitet flerdimensionellt (skolresurser, skolklimat, elevsammansättning) och att för varje dimension extrahera ett antal teoretiskt relevanta indikatorer från elever och lärare samt från registerinformation. Datamaterialet tillåter oss också att studera ett antal olika utfall – här resultat på nationella prov, meritpoäng, samt övergång till studieförberedande gymnasieprogram.

Det första måttet på likvärdighet gällde sambandet mellan familjebakgrund och skolkvalitet. Där fann vi vissa kompensatoriska effekter – framför allt lärartäthet – men också faktorer som försämrar förutsättningarna för barn från missgynnad bakgrund: främst bland dessa är förekomsten av olika ordnings- och uppförandeproblem i skolan. För barn till invandrare kompenseras dessa problem delvis genom att ”skolklimatet” – t.ex. engagemanget bland föräldrar och lärare – i övrigt är gott.

Vårt andra mått på likvärdighet gällde hur stor andel av individuella skillnader i utbildningsutfall (i termer av varians) som kan förklaras av skolkarakteristika i allmänhet och skolkvalitet i synnerhet, när man tar hänsyn till skolors elevsammansättning. Dessa andelar varierar mellan 2-6 procent beroende på vilka modeller som används. Slutsatsen är att skolorna spelar viss roll för skolprestationer liksom för studieval, och att det finns ett utrymme att utjämna skillnader mellan elever – men det är inget stort utrymme.

Vårt tredje mått på likvärdighet tog sin utgångspunkt i sambandet mellan familjebakgrund och utbildningsutfall, det som man normalt tänker sig som ojämlikhet i utbildning. Det visar sig i våra analyser att dessa samband – som är ganska betydande när det gäller den

socioekonomiska dimensionen, men inte med avseende på invandrarstatus – knappast alls påverkas av skolkvaliteten. Delvis kan detta bero på att effekten av skolkvalitet går åt olika håll för olika aspekter av skolkvalitet, att den både underbygger och kompenserar ojämlikhet. Men när vi analyserar sambandet mellan alla våra indikatorer på skolkvalitet och våra tre utbildningsutfall visar det sig också att dessa samband (kontrollerat för studieförutsättningar) är svaga, även om vissa är statistiskt signifikanta. Tidigare forskning är delad när det gäller betydelsen av skolors egenskaper och omgivningseffekter generellt, men våra resultat är i linje med flera andra när det gäller frånvaron av starka effekter (t.ex. Hattie 2002; Böhlmark och Holmlund 2011; Angrist 2014).

Det är viktigt att inte dra den närliggande men förhastade slutsatsen att skolkvalitet inte spelar någon roll för lärande och studieval – det gör den förstås, fast effekten är olika stark för olika indikatorer. Snarare kan man förmoda att skolkvaliteten varierar för lite eller för osystematiskt mellan skolor i Sverige för att ha så stor betydelse. Det är sannolikt så, fast det är en svår fråga att studera, att kvaliteten på lärarna inte varierar särskilt mycket – att det t.ex. finns bra lärare även i socioekonomiskt utsatta skolor. Skolresurser är också ganska jämnt fördelade och det finns kompenserande inslag i form av lärartäthet. Svaga effekter kan på detta sätt vara en konsekvens av ett ”självreglerande” system: Om någon aspekt av skolkvalitet når en nivå där lärandet blir lidande på ett observerbart sätt kan det hända att skolhuvudmän, politiker, eller skolledare vidtar åtgärder som så att säga återställer skolkvaliteten. Frånvaron av påtagliga skoleffekter kan därför vara ett resultat av en tidigare förd liksom av nuvarande utbildningspolitik. En sådan politik kan förstås förändras: om t.ex. resurser och lärarkvalitet blir mer ojämnt fördelade mellan skolor, eller om segregeringen ökar, kan både skillnader mellan skolor och betydelsen av skolkvalitet öka.

Det är en viktig iakttagelse att de grupper vi fokuserat på – barn i socioekonomiskt förfördelade familjer och barn till invandrare – har något olika profil när det gäller skolkvalitet. Framför allt bidrar den senare gruppen (såväl föräldrar som barn) genom sina höga utbildningsaspirationer och engagemang till ett mer fördelaktigt skolklimat (vilket i viss mån spiller över till socioekonomiskt utsatta elever från majoritetsbefolkningen). Samtidigt går de oftare i stökiga skolor. Detta kan möjligen reflektera ett polariserat mönster bland

barn till invandrare i deras skolkarriärer – många går över till högre utbildning och har höga aspirationer (Jonsson och Rudolphi 2011), men en hög andel faller också ur skolan på ett tidigt stadium, ofta utan gymnasiebehörighet (Jonsson m.fl. 2014; Grönqvist och Niknami 2017). Denna heterogenitet bland barn med invandrarbakgrund – där också könsaspekten bör beaktas – döljs av våra analyser av genomsnitt, men skulle vara värd en fördjupad studie.

Är då brist på likvärdighet i svensk grundskola ett stort problem? Enligt de mått vi använt kan man knappast hävda det. Skillnaden mellan skolor i egenskaper eller ”kvalitet” bidrar något till ojämlikhet mellan elever, men inget eller nästan inget till ojämlikhet mellan grupper definierade efter familjebakgrund. Detta är ett tillfredsställande resultat för dem som mer pessimistiskt har sett skolan som ojämlikhetsskapande, men kanske inte för dem som haft förhoppningar om skolans utjämnande funktion. Det finns sannolikt en potential i skolreformer som syftar till att ge extra stöd till barn från mindre studievana och mindre resursstarka hem – något som skulle förändra grundskolan från likvärdig till kompenserande. Men den största potentialen ligger fortfarande i att utjämna skillnaderna mellan familjer.

Referenser

Angrist, JD. (2014). The perils of peer effects. *Labour Economics* 30: 98-108.

Ben-Arieh, A., Hevener Kaufman, N., Bowers Andrews, A., Goerge, RM., Lee, BJ, & J. Lawrence Aber, J. (2001). *Measuring and monitoring children's well-being*. Dordrecht: Kluwer.

Buuren, SV. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2010). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of statistical software*, 1-68.

Böhlmark, A. & Holmlund, H. (2011). *20 år med förändringar i skolan: Vad har hänt med likvärdigheten?* Stockholm: SNS.

Cliffordson, C. & Gustafsson, J-E. (2008). Effects of age and schooling on intellectual performance: Estimates obtained from analysis of continuous variation in age and length of schooling. *Intelligence* 36: 143-152.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record* 111: 180-213.

Coleman, JS., m.fl. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Dollmann, J, Jacob, K., & Kalter, F. (2014). Examining the diversity of youth in Europe. A classification of generations and ethnic origins using CILS4EU data (technical report). *MZES Working Paper, No. 156*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Doove, LL., Van Buuren, S. & Dusseldorp, E. (2014). Recursive partitioning for missing data imputation in the presence of interaction effects. *Computational Statistics & Data Analysis*, 72, 92- 104.

Dulay, S. & Karadag, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. Ch. 12 in E. Karadag (red.), *The factors effecting student achievement*. Springer International.

Engzell, P. & Jonsson, JO. (2015). Estimating Social and Ethnic Inequality in School Surveys: Biases from Child Misreporting and Parent Nonresponse. *European Sociological Review* 31: 312-25.

Erikson, R. (1994). Spelar valet av skola någon roll? – Effekter av grundskola och omgivning på övergången till gymnasiet, sid.

132-171 i Erikson, R. & Jonsson, JO (red) *Sorteringen i skolan: Studier av social snedrekrytering och utbildningens konsekvenser*. Stockholm: Carlssons.

Erikson, R. & Jonsson, JO. (1993). *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. SOU 1993:85. Stockholm: Fritzes.

Erikson, R. & Jonsson, JO. (red.) (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Col.: Westview Press.

Erikson, R. & Rudolphi, F. (2010). Change in Social Selection to Upper Secondary School—Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review* 26: 291-305.

Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2013). Long-Term Effects of Class Size. *Quarterly Journal of Economics* 128: 249–85.

Fredriksson, P., Öckert, B. & Oosterbeek, H. (2016). Inside the Black Box of Class Size: Mechanisms, Behavioral Responses, and Social Background. *Journal of Human Resources* 51: 832–68.

Ganzeboom, HB. (2010). *International Standard Classification of Occupations ISCO-08 with ISEI-08 Scores*, Version of July 27 2010.
http://www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf

Ganzeboom, HB., De Graaf, PM. & Treiman, DJ. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research 21(1): 1–56.

Greenwald, R., Hedges, LV. & Laine, RD. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research* 66: 361-396.

von Greiff, C. (2009). *Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:5. Stockholm: Finansdepartementet.

Grönqvist, H. & S. Niknami. (2017). Ankomst och härkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2017:3. Stockholm: Regeringskansliet/Finansdepartementet.

Hanushek, EA. (1981). Throwing money at schools. *Journal of Policy Analysis and Management* 1: 19-41.

Hanushek, EA. (1997). Assessing the effect of school resources on student performance: An update. *Education evaluation and policy analysis* 19: 141-164.

Hanushek, EA., Kain, JF. & Rivkin, SG. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics* 27: 349-383.

Hattie, JAC. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research* 37: 449-481.

Hattie, JAC. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.

Holmlund, H., Häggblom, J., Lindahl, E., Martinson, S., Sjögren, A., Vikman, U., Öckert, B. (2014). *Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk skola*. Rapport 2014: 25. Uppsala: IFAU.

Husén, R. & Tuijnman, A. (1991). The contribution of formal schooling to the increase in intellectual capital. *Educational Researcher* 20: 17-25.

Härnqvist, K. (1968). Relative changes in intelligence from 13 to 18. *Scandinavian Journal of Psychology* 9: 50-82.

Jackson, CK. (2018). Does School Spending Matter? The New Literature on an Old Question. Northwestern University: Bepress (https://works.bepress.com/c_kirabo_jackson/38)

Jackson, M. (red.). (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.

Jackson, M. & Jonsson, JO. (2013). Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context." Kapitel 11 i M. Jackson (red.) *Determined to Succeed?* Stanford: Stanford University Press.

Jackson, M., Jonsson, JO. & Rudolphi, F. (2012). Ethnic Inequality and Choice-Driven Educational Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education* 85: 158-178.

Jonsson, JO., Kilpi-Jakonen, E. & Rudolphi, F. (2014). Ethnic Differences in Early School-leaving: An International Comparison, Kapitel 4 i AF. Heath & Y. Brinbaum (red.),

Unequal attainments: Ethnic educational inequalities in ten Western countries. Oxford: Oxford University Press.

Jonsson, JO. & Mood, C. (2008). Choice by contrast: How peers' achievement affects educational choice in Sweden. *Social Forces* 87: 741-765.

Jonsson, JO. & Rudolphi, F. (2011). Weak performance – strong determination. School achievement and educational choice among ethnic minority students in Sweden. *European Sociological Review* 27: 487-508.

Jonsson, JO., Låftman, SB., Rudolphi, F. & Engzell Waldén, P. (2012). Integration, etnisk mångfald och attityder bland högstadieelever, Bilaga 6, sid. 263–391 i SOU 2012:74, *Främlingsfienden inom oss*. Stockholm: Fritzes.

Kalter F., Heath AF., Hewstone M., Jonsson JO., Kalmijn M., Kogan I. & van Tubergen F. (2013). *The Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries (CILS4EU): Motivation, aims, and design*. Mannheim: Universität Mannheim.

Kalter, F., Jonsson, JO., van Tubergen, F. & Heath, AF. (red.). (2018). *Growing up in Diverse Societies: The Integration of the Children of Immigrants in England, Germany, the Netherlands, and Sweden*. Oxford: Oxford University Press.

Krueger, AB. (2002). Understanding the magnitude and effect of class size on student achievement, sid. 7-36 i Mishel, L. och Rothstein, R. (red.), *The class size debate*. Washington DC: Economic Policy Institute.

Krueger, AB. & Lindahl, M. (2002). *Klassfrågan – en ESO-rapport om lärartätheten i skolan*. Stockholm: ESO.

Krueger, AB. & Whitmore, DM. (2001). The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR. *Economic Journal* 111: 1–28.

Leuven, E. & Løkken, SA. (2018). Long-term impacts of class size in compulsory school. *Journal of Human Resources*. Doi: 10.3368/jhr.55.2.0217.8574R.

Malmberg, B., Andersson, EK., Nielsen, MM., Haandrikman, K. (2018). Residential Segregation of European and Non-European Migrants in Sweden: 1990–2012. *European Journal of Population* 34: 169–193.

Manski, CF. (1993). Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem. *Review of Economic Studies* 60:531-42.

Moffit, TE, Caspi, A., Harkness AR & Silva, PA. (1993). The natural history of change in intellectual performance: Who changes? How much? Is it meaningful? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 34: 455-506.

Ritchie, SJ. & Tucker-Drob, EM. (2018). How much does education improve intelligence: A meta-analysis. *Psychological Science* 29: 1358-1369.

Rivkin, SG, Hanushek, EA & Kain, JF. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73: 417-458.

Rudolphi, F. (2011). *Inequality in Educational Outcomes. How Aspirations, Performance, and Choice Shape School Careers in Sweden*. Avhandling No 86. Stockholm: Institutet för social forskning.

SCB. (2012). *Barns upplevelse av skolan*. Rapport nr 125 i serien Levnadsförhållanden. Stockholm: SCB.

Skolinspektionen. (2015). *Kunskapsöversikt för skolans arbete för att säkerställa studiero*. Dnr 400-2015:1405. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*. Rapport 275. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdigheten över tid*. Rapport 374. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöerna i årskurs 7-9*. Rapport 408. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018). *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Rapport 467. Stockholm: Skolverket.

Stecher, BM. & Bohrnstedt, G. (2000). *Class size reduction in California*: The 1998-99 Evaluation findings. RAND Corporation.

Sund, K. (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of Education Review* 28: 329-336.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A *Review of School Climate Research*. Review of Educational Research 83: 357-385.

Weiss, RH. 2006. *Grundintelligenztest Skala 2 Revision* (CFT–20R). Göttingen, Germany: Hogrefe.

Bilaga A. Beskrivning av indikatorer på skolkvalitet

Indikator	Källa	#	α	Typ	Beskrivning
SKOLRESURSER					
Hinder för lärande	lärare	10	0.9	1-4	hur mycket brister på olika resurser hindrar lärandet på skolan (se Bilaga Ca); 1 Inte alls, 2 Mycket lite, 3 I viss utsträckning, 4 Mycket
Har bibliotek	lärare	1		0-1	om skolan har bibliotek eller inte
Studenter/lärare	register	1		antal	antalet studenter per lärare i skolan
Klasstorlek	register	1		antal	antalet elever i klassen
Okvalif. lärare	register	1		andel	andelen lärare utan pedagogisk högskoleexamen på skolan
SKOLKLIMAT					
Relation föräldr-skola	lärare	4	0.6	1-5	kontakt med föräldrar via möten, informationsutskick, elevomdömen, och evenemang; 1) Aldrig, 2) En gång per år, 3) 2-3 gånger per år, 4) 4-5 gånger per år, 5) 7 eller fler gånger per år
Relation elev-lär	elever	2	0.8	1-5	om eleverna får den hjälp de behöver och uppmuntras av lärarna; 1 Instämmer absolut inte, 2 Instämmer inte, 3 Varken eller/både och, 4 Instämmer, 5 Instämmer absolut
Relation elev-elev	elever	3	0.7	1-4	om eleverna varit rädda för andra, blivit retade, eller mobbade; 1 Varje dag 2 En eller flera gånger i veckan 3 Mer sällan 4 Aldrig
Skolproblem (lärare)	lärare	15	0.9	1-4	i vilken grad problem finns på skolan (se Bilaga Cb); 1 Inte alls, 2 Litet problem, 3 Inte så allvarligt problem, 4 Allvarligt problem
Engagemang lärare	lärare	6	0.8	1-4	lärarnas arbetsmoral, entusiasm, nöjdhet med jobbet, m.m.; 1 Instämmer absolut inte, 2 Instämmer inte, 3 Instämmer, 4 Instämmer absolut
Engagemang elever	elever	6	0.8	1-5	om hur mycket eleverna värderar utbildning, anstränger sig, m.m.; 1 Instämmer absolut inte, 2 Instämmer inte, 3 Varken eller/både och, 4 Instämmer, 5 Instämmer absolut
Engagemang föräldr	elever	3	0.8	1-5	om föräldrarna visar intresse för hur det går i skolan, uppmuntrar skolarbete, m.m.; 1 Instämmer absolut inte, 2 Instämmer inte, 3 Varken eller/både och, 4 Instämmer, 5 Instämmer absolut
Problem (elev)	elever	4	0.7	1-5	bråk med lärare, bestraffning, skolk, förseningar; 5 Varje dag, 4 En eller flera gånger i veckan, 3 En eller flera gånger i månaden, 2 Mer sällan, 1 Aldrig
Interetnisk kontakt	elever	1		z-std	hur ofta elever brukar vara med elever med svensk/utländsk bakgrund på rasterna, kontrollerat för andelen med utländsk bakgrund i klassen
SAMMANSÄTTNING					
Kogn. testresultat	elever	1		z-std	genomsnittliga standardiserade kognitiva testresultat på skolan
Fattiga	register	3	0.9	andel	genomsnittlig andel fattiga, arbetslösa och hushåll med socialbidrag på skolan
Högskola föräldrar	register	1		andel	andelen elever med högskoleutbildade föräldrar på skolan
Utlandsfödda föräldr	register	1		andel	andelen elever med utlandsfödda föräldrar på skolan
Utb.aspirationer elev	elever	1		andel	andelen som vill ha högskole/universitetsutbildning

Not. **Källa** anger om indikatorn baseras på elevenkäten (åk 8), lärarenkäten, eller register. # anger antalet variabler/enkätfrågor indikatorn är baserat på och α det tillhörande Cronbachs alfa när det handlar sig om index (# > 1). Alla index är konstruerade som medelvärden över variabler med samma skala. För **Typ 1-5** och **1-4** är de underliggande elevnivå-variablerna ordinala med en skala från 1-5 resp. 1-4. Nyckeln finns i beskrivningen. Variabler på elevnivå har aggregerats till medelvärden på skolnivå.

Bilaga B. Gruppskillnader i indikatorer på skolkvalitet, standardiserad

Indikator	Typ	Alla	Std	Generation			SES		
				3+	2	1	H	M	L
SKOLRESURSER									
Hinder för lärande	1-4	2.28	0.55	2.28	2.30	2.32	2.21	2.31	2.34
Har bibliotek	0-1	0.87	0.33	0.87	0.89	0.85	0.89	0.87	0.85
Studenter/lärare	antal	12.27	1.89	12.38	11.81	11.68	12.54	12.17	11.86
Klasstorlek	antal	23.39	3.66	23.38	23.37	24.31	24.00	23.33	23.43
Okvalificerade lärare	andel	0.15	0.09	0.15	0.16	0.16	0.15	0.16	0.14
SKOLKLIMAT									
Relation föräld-skola	1-5	3.32	0.45	3.31	3.39	3.35	3.35	3.33	3.30
Relation elev-lär	1-5	3.82	0.23	3.81	3.86	3.87	3.8	3.82	3.86
Relation elev-elev	1-4	3.81	0.07	3.81	3.81	3.82	3.82	3.81	3.81
Skolproblem (lärare)	1-4	2.01	0.38	1.98	2.20	2.16	2.00	2.05	2.12
Engagemang lärare	1-4	3.14	0.32	3.14	3.13	3.16	3.19	3.13	3.13
Engagemang elever	1-5	4.32	0.11	4.31	4.39	4.38	4.35	4.33	4.33
Engagemang föräldr	1-5	4.46	0.12	4.45	4.51	4.50	4.46	4.47	4.48
Problem (elev)	1-5	1.56	0.16	1.56	1.61	1.58	1.57	1.57	1.56
Interetnisk kontakt	z-std	0.00	1.00	-0.02	0.15	0.06	0.30	-0.02	-0.16
SKOLANS ELEV-SAMMANSÄTTNING									
Kogn. testresultat	z-std	0.00	1.00	0.10	-0.57	-0.44	0.23	-0.13	-0.32
Fattiga	andel	0.06	0.04	0.05	0.10	0.10	0.05	0.06	0.08
Högskola föräldrar	andel	0.36	0.13	0.37	0.32	0.31	0.43	0.34	0.30
Utlandsfödda föräld	andel	0.24	0.19	0.20	0.47	0.45	0.27	0.28	0.31
Utb.aspiration. elev	andel	0.64	0.12	0.63	0.68	0.67	0.69	0.64	0.62

1%	1%
5%	5%
10%	10%

Not. Typ **1-5** och **1-4** betyder att indikatorn har denna värdemängd, där 1 är minst och 5 resp. 4 mest. Se bilaga A för detaljer. Kolumnerna **Alla**, **Generation** och **SES** visar medelvärden för respektive grupp. **Std** visar standardavvikelsen. **Grön** färg indikerar signifikant utjämnande skillnader mot jämförelsegruppen (3+ eller M). **Orange** färg indikerar signifikanta skillnader som ökar ojämlikheten. Färgintensiteten anger signifikansnivån enligt skalan till höger. Alla gruppvärden är köns-, ursprungsregions- och SES- resp. generations-standardiserade. N = 4 650.

Bilaga C. Hinder för lärande (a) och problem (b) i skolan, uppgivna av lärare

a) Hinder för lärande

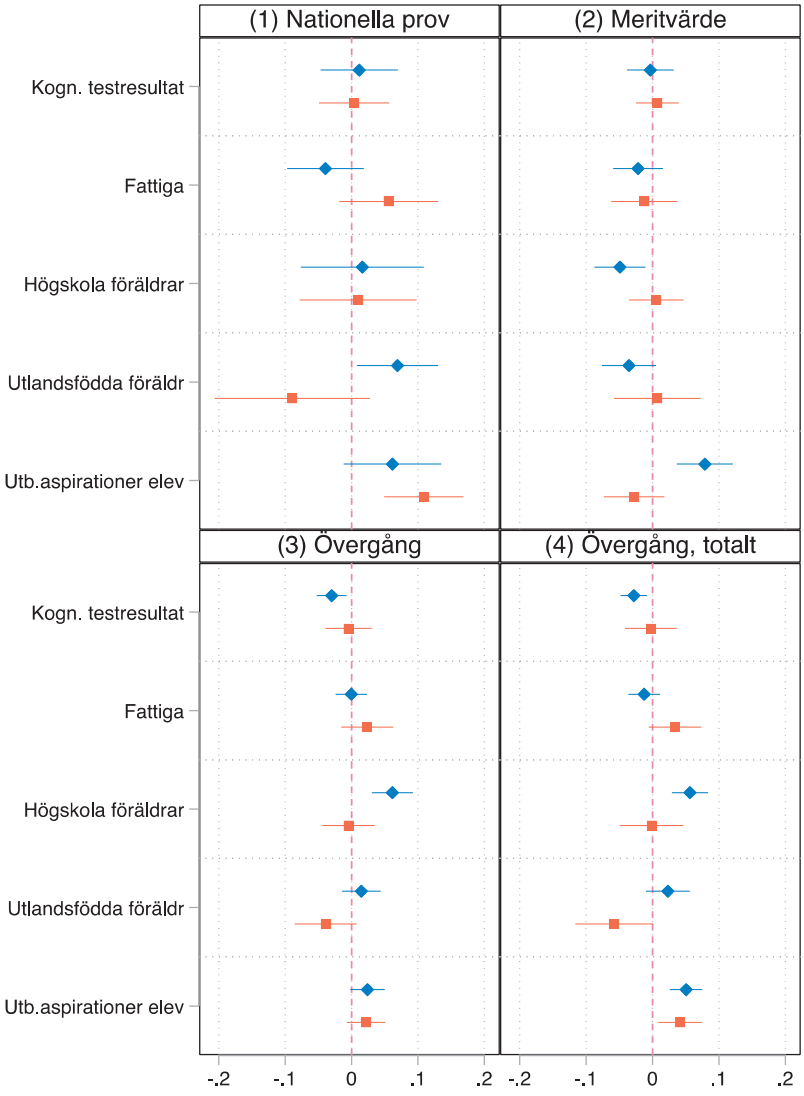
	Absolut		Skillnad1		Skillnad2	
	Inv	L-SES	Inv	L-SES	Inv	L-SES
Lokaler	26	24	4	1	4	-1
Uppvärmning/belysning	25	25	2	1	1	1
Undervisningslokaler	13	13	2	2	2	1
Undervisningsmaterial	24	25	-1	0	-1	1
Datorer för undervisning	69	79	0	**12**	-3	**13**
Multimedia-resurser	55	63	0	**10**	-3	**11**
Utrustning för naturämnen	32	33	-3	-2	-2	-1
Utrustning för estetiska ämnen	28	29	1	2	0	2
För många elever i varje klassrum	40	40	5	5	4	4
Lärarutrymmen	37	36	5	4	5	2
Genomsnitt	35	37	1	4	1	3

b) Problem i skolan

	Absolut		Skillnad1		Skillnad2	
	Inv	L-SES	Inv	L-SES	Inv	L-SES
Förseningar	43	38	**18**	**10**	**17**	5
Frånvaro/skolk	35	36	**10**	**11**	8	**8**
Undervisningen störs	43	47	6	**11**	4	**10**
Fusk	7	5	**6**	**4**	**6**	2
Svordomar	58	64	**13**	**18**	9	**15**
Vandalism	26	24	8	5	8	3
Stöld	17	16	**8**	**6**	**7**	4
Verbala trakasserier bland elever	38	36	**16**	**13**	**14**	**9**
Verbala trakasserier mot lärare	18	18	**9**	**8**	7	6
Bråk/slagsmål mellan elever	23	22	**13**	**11**	**11**	**7**
Fysiska skador på lärare	3	2	3	1	3	0
Drogmissbruk	5	5	1	1	1	1
Vapen	1	0	1	0	1	0
Rasism	22	26	8	**12**	6	**10**
Sexuella trakasserier	11	11	4	4	3	3
Olämplig klädsel	2	2	2	1	2	1
Genomsnitt	22	22	**8**	**7**	**7**	**5**

Not. Panelen **a) Hinder för lärande** visar den procentandel av lärarna för elever med invandrarbakgrund (generation 1 eller 2), **Inv**, respektive från den lägsta socioekonomiska kvintilen, **L-SES**, som anger att elevernas inlärning i skolan åtminstone i viss utsträckning hindras av brister i sakerna listade i vänsterspalt. Panelen **b) Problem i skolan** visar motsvarande procentandel som anger att sakerna listade i vänsterspalt utgör mer än ett litet problem i skolan. Under Absolut listas procenttalen som de är, under **Skillnad1** listas skillnaden i procentenheter relativt de komplementära grupperna, och under **Skillnad2** visas samma skillnad men kontrollerat för ”L-SES” respektive ”Inv”. Fetstilta skillnader är signifikanta på 5%-nivå. N = 4 650.

Bilaga D. Nettoeffekter av klassammansättningsindikatorer på utbildningsutfall



Not. Alla modeller kontrollerar på individnivå för invandrarstatus (region plus generation), socioekonomiskt ursprung, kognitiva testresultat, kön och kommuntyp. Analysen av meritvärde (2) kontrollerar dessutom för resultat på nationella prov och analysen av övergång (3) därutöver för meritvärde. Indikatorerna i vänsterspalt mäts här på klassnivå istället för skolnivå. **Blå** koefficienter kommer från modeller som utöver individkontrollerna gemensamt inkluderar alla klassindikatorer listade i vänsterspalten. **Röda** koefficienter är från modeller som därutöver inkluderar skol-'fixed effects'. Strecken runt punktestimaten anger 95% konfidensintervall. Alla variabler är standardiserade utom "Övergång" som antar värdena 0 eller 1. N = 4 650.

4 Vad säger forskningen om vilka åtgärder som bäst ökar likvärdigheten i skolan?

Mikael Lindahl

Inledning

Utvecklingen av likvärdigheten i Sverige över tiden har beskrivits väl i flera studier, bl.a. genom att se på hur skolsegregationen och familjebakgrundens betydelse för utbildningsprestationer förändrats över tiden. Under senare år har antalet studier med experimentell och kvasiexperimentell design av relevans för detta område ökat kraftigt internationellt. Detta har till och med gjort det möjligt att genomföra metaanalyser vilka inkluderar skattningar från studier med bästa möjliga vetenskapliga design och där fokus varit att studera interventioner riktade till elever från socioekonomiskt svaga familjer och/eller elever som är lågpresterande. Huvudsyftet med detta kapitel är att sammanställa och diskutera resultaten från dessa metaanalyser.

Detta kapitel inleds med en kort diskussion av likvärdighetsbegreppet. Därefter diskuterar jag om det finns begränsningar avseende möjligheten att förbättra likvärdigheten. Hur stor är betydelsen av uppväxtmiljön för skolkunskaper? Om elevprestationer till stor del påverkas av medfödda faktorer eller faktorer grundlagda tidigt i livet så är utrymmet att utjämna skillnader med insatser under skolåren mer begränsat. Skillnader mellan individer som grundläggs tidigt i livet kommer till en högre grad att förklara ojämlikhet i utfall för vuxna individer. Detta innebär mer begränsade möjligheter för interventioner i familj eller skola att lyfta skolkunskaper. Resultat från adoptionsstudier för Sverige tyder på att 30–50 procent av förhållandet mellan föräldrars socioekonomiska nivå (SES) och barns

utbildning och kognitiva förmågor kan härröras från SES i uppväxtfamiljen. Vilken betydelse för skolkunskaperna har då specifika riktade familjepolitiska åtgärder för låg-SES familjer? Om man går efter evidensen från experimentella studier (Fryer m.fl. 2017) så visar det sig att det finns mycket svagt stöd för att interventioner i familjen skulle öka likvärdigheten. Resultat från kvasiexperimentella studier (bl.a. för Sverige) är mer blandade.

Vilken betydelse har olika skolpolitiska åtgärder för att öka likvärdigheten? För att svara på denna fråga utgår jag främst från två nyligen publicerade metaanalyser, där man sammanställt forskningsresultat om skolåtgärder från många olika studier som använt experimentell (Randomized Controlled Trial, RCT) eller kvasiexperimentell (Quasi-Experimental Study, QES) design. Studier med denna typ av design ger resultat som har mycket hög trovärdighet för den grupp av individer som ingår i studien. Detta eftersom designen är konstruerad för att jämföra grupper av individer som antingen får behandling (existerande skolförhållanden plus skolintervention) eller inte får behandling (existerande skolförhållanden), men som i alla andra avseenden är lika. Detta beror på att åtgärden är slumpmässigt fördelad på individer, skolor eller klasser, så att den behandlade och obehandlade gruppen är lika med avseende på både observerbara och icke-observerbara faktorer. Denna typ av studier är tyvärr mycket ovanliga Sverige. I en litteraturgenomgång av riktade skolåtgärder i skandinaviska länder fann man dessutom att dessa var klart färre än i Norge och Danmark, två länder vilka båda har fokuserat alltmer på denna typ av utvärderingar, delvis p.g.a, att fler RCT:er eller QES:er där är initierade av beslutsfattare (Pontoppidan 2018). Detta gör att vi tyvärr tvingas extrapolera från interventioner genomförda i andra länder, där studier genomförda i USA är i majoritet. Detta gör att vissa av de utvärderade interventionerna har begränsad generaliserbarhet till svenska förhållanden.

Då metaanalyser baseras på skattningar från flera studier genomförda för olika urval innebär det att resultat från dessa metastudier får ökad trovärdighet. RCT:er är mycket dyra att genomföra i stor skala och skattningar från QES:er drivs ofta av relativt få individer i urvalet även om samplet som används är stort. Av dessa skäl är enskilda studier ofta inte tillräckliga för att ge uttömmande svar på effekten av enskilda interventioner. Dessutom kan enskilda studier

ha genomförts i specifika miljöer vilket gör att skattningarna har begränsad generaliserbarhet.

Med resultaten från dessa metastudier som grund separerar jag de skolpolitiska åtgärderna i tre olika grupper. I den första gruppen finner man interventioner med inga eller osäkra effekter på likvärdigheten. Bland dessa finns t.ex. interventioner som fokuserar på incitament för elever eller lärare, lärarcertifiering, generella ”lärarlyft”, ”after-school” eller sommarlovsprogram och skolval/vouchers. I gruppen av åtgärder som man funnit ha positiva och relativt stora eller stora effekter på likvärdigheten finns t.ex. förskoleprogram/tidiga interventioner innan ordinarie skolstart, intensiv tutoring av elever, återkoppling och ”progress monitoring” samt så kallade ”no-excuse charter schools.”[50]

Begreppet likvärdighet

Låt oss först definiera vad som menas med likvärdighet. Jag kommer nedan att fokusera på studier som utvärderar interventioner som antingen (1) ämnar förbättra låg-SES familjers förutsättningar eller som (2) fokuserar på att höja skolprestationerna för lågpresterande elever eller elever från låg-SES familjer. Den första av dessa ämnar öka skolprestationerna för låg-SES elever (genom interventioner till dessa familjer) vilket, om detta realiseras, ger lägre spridning i skolprestationerna. Den andra av dessa ämnar genom skolinterventioner att minska styrkan i sambandet mellan skolprestationer och SES, dvs att minska betydelsen av SES för skolprestationerna.[51]

Detta resonemang kan utvidgas till att ta hänsyn till att individer har olika förutsättningar. Detta skulle kunna innebära att det endast är önskvärt att öka likvärdigheten genom att minska spridningen i skolprestationer och betydelsen av SES för skolprestationer så länge som man ger utrymme för att individer har olika (t.ex. medfödda)

[50] Se s. 98 för en beskrivning av vad som karaktäriserar dessa skolor.

[51] Om man tänker sig en enkel linjär modell $y_i = a + b\text{SES}_i + e_i$, där y_i är skolprestationer för ett barn i; SES_i är den socioekonomiska nivån för barn i:s familj och e_i är en slumpterm, så ämnar (1) att påverka SES_i genom interventioner som ämnar förbättra förutsättningarna för barn från låg-SES familjer, och (2) att påverka b, genom interventioner som ämnar minska styrkan i sambandet mellan y_i och SES_i.

förutsättningar att prestera väl i skolan (vilket kan skilja sig åt mellan elever med olika SES).[52]

I skollagen från 2010 (modifierad till och med 2018, se: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800) så skriver man i den kanske viktigaste paragrafen (SFS 2010:800, 1 kap, 4 §) om **Syftet med utbildningen inom skolväsendet**:

> **4 §** Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.
>
> I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.
>
> Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Några saker är därmed tydliga. Enligt skollagen ska utbildningen i) fokusera på alla barns lärande, ii) ej nödvändigtvis försöka uppnå lika utfall i elevprestationer (barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas *så långt som möjligt*), men samtidigt vara kompenserande (uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar), och iii) betona både ämneskunskaper och icke-kognitiva utfall. Jag fokuserar nedan framförallt på det kompenserande uppdraget samt på ämneskunskaper som utfall (det är enbart dessa som ingår i de två metaanalyserna).

[52] Så att modellen modifieras till $y_i = a + b\text{SES}_i + c\text{A}_i + e_i$, där A_i är individens förutsättningar eller förmågor (oberoende av SES_i-nivån). I detta fall så kan skolinterventioner också påverka c genom interventioner som ämnar förbättra förutsättningarna för de med låga värden på A_i.

Utrymme för att förbättra likvärdigheten med interventioner som påverkar SES

Innan jag går igenom resultaten om olika skolåtgärders betydelse så kommer jag att se på a) vilket utrymme det finns för uppväxtmiljön, mätt som familjens SES, att påverka individers skolprestationer samt b) vilken betydelse specifika (icke skol-) politiska åtgärder har för skolprestationer.

Betydelsen av uppväxtmiljön för skolprestationer

De studier som mest trovärdigt har försökt att skatta familjebakgrundens betydelse för individers utfall har använt sig av olika typer av data med information om familjerelationer, t.ex. data på tvillingar eller adopterade individer. Fördelen med dessa studieupplägg är att man, under vissa antaganden, kan särskilja betydelsen av medfödda egenskaper från miljöfaktorer (uppväxtfamiljen, grannskapet och skolan). T.ex. kan man relatera adoptivbarns skolkunskaper till adoptivföräldrarnas och de biologiska föräldrarnas SES, där adoptivföräldrarnas SES fångar betydelsen av föräldrars uppfostran och inflytande, skolmiljön, grannskapet etc., för barns utfall.

I en studie på svenska data använde man uppgifter om utbildning för adopterade barn och deras adoptions- och biologiska föräldrar (Björklund m.fl. 2006) och fann att adoptivföräldrarnas utbildning har något mindre betydelse för barnens utbildning än de biologiska föräldrarnas utbildning. I en senare studie (Brandén m.fl. 2018) undersöker vi hur ett index av föräldrars utbildning, inkomst och yrke (SES) påverkar utbildning, kognitiva och icke-kognitiva förmågor och finner att betydelsen av SES i uppväxtfamiljen för de olika utfallen varierar mellan 30–50 procent av den totala betydelsen av SES. Då korrelationen mellan SES och barns utbildning är ca 0,45 och SES med barns kognitiva förmåga är knappt 0,70, vilka båda underskattar den totala familjebakgrundens betydelse för barns utbildning och kognitiv förmåga, så tyder det ändå på att det finns en tydlig roll för uppväxtmiljön som del i sambandet mellan skolprestationer och SES i Sverige.[53]

[53] Brandén, Lindahl och Öckert (2018) finner heller inte något stöd för att en förbättrad uppväxtmiljö speciellt skulle gynna de individer med mer gynnsamma medfödda egenskaper vad gäller att skaffa sig en lång utbildning eller prestera väl på kognitiva tester.

Betydelsen av politiska åtgärder som påverkar familjen och grannskapet för skolprestationer

Det är också viktigt att förstå hur interventioner som direkt påverkar uppväxtmiljön påverkar skolkunskaperna. Om t.ex. skattelättnader för familjer med låg inkomst skulle generera förbättrade skolkunskaper för dessa barn, så ökar likvärdigheten, då barn till familjer med låga inkomster också typiskt presterar sämre i skolan. Därmed minskar spridningen i skolkunskaper.

Fryer (2017) delar upp denna typ av interventioner i följande kategorier: de som fokuserar på 1) att öka föräldrars ansvar och engagemang (”parental involvement”) antingen genom förbättrad information till föräldrar om hur de kan hjälpa sina barn i skolarbetet eller genom att öka deras incitament att engagera sig mer; 2) utbildningsrelaterade resurser i hemmet (datorer, böcker etc); 3) inkomstbaserade interventioner riktade till familjer med låg inkomst (skattereformer; ”from-welfare-to-work”) och 4) förbättringar i grannskapsmiljön genom att ge möjlighet för familjer att flytta till ”bättre” områden. Detta är ett axplock av möjliga politiska åtgärder, men de har kunnat utvärderas genom experimentella metoder, vilket är ett krav för att ingå i metaanalysen i Fryer (2017). Det är intressant att konstatera att man i metaanalysen inte finner något starkt stöd för att dessa interventioner skulle ha påtagliga positiva effekter på skolkunskaper.[54] Det är svårt att generalisera från dessa resultat till Sverige, t.ex. då inkomstspridningen är relativt sammanpressad och det sociala skyddsnätet relativt stort, men dessa resultat är ändå baserade på studier från ett flertal länder och bör därför ha relevans för svenska förhållanden.

Inga liknande experiment har genomförts i Sverige, men om vi ser på kvasi-experimentella studier för Sverige och Norge så har man funnit blandade resultat. T.ex. fann Holmlund m.fl. (2011) stöd för vissa positiva effekter av den svenska grundskolereformen (som lyfte de som annars endast skulle ha haft folkskoleutbildning) för barnens utbildning, speciellt för mödrar som påverkats av reformen. Lundborg, Nilsson och Rooth (2014) fann positiva effekter av grundskolereformen på söners kognitiva och icke-kognitiva förmågor för de mödrar som påverkats av reformen, men inga

[54] Möjligen kan byte av grannskap ha en positiv betydelse för de som ges möjlighet att flytta till ett bättre grannskap före 13 års ålder (vilket man fann när man studerade långsiktiga utfall i Chetty m.fl. 2016).

effekter för fäder. Vidare fann Løken, Mogstad och Wiswall (2012) positiva effekter på barnens utbildningsutfall (dropout, utbildningsår, IQ) för de med låga familjeinkomster, av att familjen fått ökad familjeinkomst härrörande från oljeboomen i Norge (där familjer påverkades olika över tiden och mellan regioner). Däremot fann Cesarini m.fl. (2016) ingen positiv effekt på barns betyg och testresultat av en ökning av familjers förmögenhet genom stora lotterivinster under barnens uppväxt (detta gällde även för låginkomstfamiljer).

Effekter av skolpolitiska åtgärder/interventioner på likvärdigheten

Jag tar här min utgångspunkt framförallt i två nyligen genomförda högkvalitativa metanalyser om effektstorlekar för en mängd skolpolitiska interventioner (Dietrichson m.fl. 2017; Fryer (2017). I båda fallen analyseras enbart studier där det bland utfallen ingick resultat på standardiserade tester av kunskaper i matematik och läsning. Dietrichson m.fl. (2017) fokuserar på specifika skolinterventioner (dvs. ej på nationella reformer) där metoden är RCT eller QES och syftet är att hjälpa låg-SES studenter i OECD eller EU länder. Totalt ingår 101 studier publicerade mellan 2000–2014, där tre-fjärdedelar var RCT:er.[55] Fryer (2017) fokuserar på en bredare mängd av interventioner analyserade med RCT:er utförda i ”högt utvecklade länder”, totalt 199 studier.[56] Analyserade interventioner inkluderar sådana som genomfördes innan skolstart men med fokus på lärande (”early childhood education”), skolbaserade interventioner (årskurserna 0–12) och familjebaserade interventioner (vilka jag diskuterade ovan). De interventioner som är skolbaserade överlappar delvis med studierna analyserade i Dietrichson.

[55] Dietrichson m.fl. (2017, s. 244) beskriver urvalet av studier på följande sätt “To increase the knowledge about effective interventions, we have performed a systematic review of academic interventions for elementary and middle school students from low SES backgrounds. The review examines interventions implemented by schools, researchers, and local stakeholders, and includes studies that have used a treatment-control design to examine the effects of interventions on standardized test scores in reading and mathematics.”

[56] Fryer (2017, s. 101-102) skriver att deras urvalsstandard för RCT är “We define a field experiment as any intervention that uses a verifiably random procedure to assign participants to treatment and control groups in a nonlaboratory environment [.]” och att de “limited the sample of studies to be included to studies conducted in “highly developed” countries with standardized reading or math outcomes, leaving a sample of 199 (or originally around 1000 field experiments).”

Tyvärr är studier utförda i skandinaviska länder mycket ovanliga då mycket få studier med RCT eller QES finns att tillgå (för en aktuell lista på genomförda och pågående RCT och QES i skandinaviska länder, se Pontoppidan m.fl. 2018).

I tabell 4.1 har jag delat in studierna inkluderade i metaanalyserna i Dietrichson m.fl. (2017) och Fryer (2017) i tre kategorier: skolinterventionernas effektstorlekar är (1) inte statistiskt säkerställda (typiskt så är metaestimatet mindre än 0.1 SD), (2) varierande och osäkra (bara ibland statistiskt säkerställda), och (3) genomgående statistiskt säkerställda (skattningen är då också ofta större än 0.1 SD).[57] Notera att dessa effektstorlekar är mycket mindre än de som rapporteras i den mycket inflytelserika metaanalysen av Hattie (2008) där 0.4 utgör ”benchmark” för interventioner som är värda att genomföra.[58] Jag inkluderar generella kommentarer om respektive skolintervention och estimerad effektstorlek i kolumn 2 och adresserar frågan om generaliserbarhet till svenska förhållanden i kolumn 3.

[57] Med effektstorlek menar vi skillnaden i medelvärden på resultat på tester mellan behandlade elever (de som tar del av interventionen) och obehandlade elever, dividerat med standardavvikelsen (dvs. spridningen i testresultat) i urvalet (eller för gruppen obehandlade). Om effektstorleken är 0.1 så innebär det att interventionen ger 10 procent av en standardavvikelse högre testresultat för de som behandlas (jämfört de som inte behandlas). 10 procent av en standardavvikelse motsvarar en ökning från 50:e percentilen till den 54:e percentilen (dvs. från att ha bättre testresultat än 50 procent av eleverna till bättre testresultat än 54 procent av eleverna).

[58] Hatties sammanställning har på goda grunder kritiserats (se Higgins och Simpson 2011; Slavin 2018) för att inte skilja på effekter från studier med starka (RCT och QES) och svaga (t.ex. observationsstudier med få kontroller) designer, vilket gör att de skattade effekterna allt som oftast kommer att överskattas i studierna som utgör underlag för Hatties sammanställning.

Tabell 4.1 Skolinterventioner från metanalyserna i Dietrichson m.fl. (2017) och Fryer (2017)

Skolinterventioner avseende:	Kommentar	Problem att generalisera till Sverige? Kostnad?
(1) Inga statistiskt säkerställda effekter		
Incitament (för lärare och elever)	Mycket olika typer av incitamentsstrukturer är inkluderade här. Mycket forskning pågår om hur bäst utforma dessa, vilket innebär att slutsatser om incitament kan komma att ändras. Finns visst stöd (Glazerman m.fl. 2013) för att klart högre löner till goda lärare för att få dessa att flytta till problemskolor genererade både ökad rörlighet och även positiva effekter för eleverna (0.10-0.25 SD) ("the Talent Transfer Initiative").	Ofta krävs beräkning av så kallade value-added mått (förändring av testresultat mellan två tidpunkter) för att bedöma lärar- eller elevprestationer. Detta kräver anonymt rättade tester som ges med regelbundenhet, något som saknas i Sverige.
Lärarbehörighet		
Fortbildning av lärare	Vissa typer av program utformade för fortbildning har funnits ha stora positiva effekter ("Success for all" och "Reading Recovery"). Men där kan t.ex. också ingå tutoring (en lärare och en elev) för att praktisera innehållet på kursen, så svårtolkade effekter.	
Utbildningsprogram efter skoldagen eller under sommarlovet		Finns en stor litteratur (även för Sverige) om att elever från låg SES familjer tappar mer under sommaren (men dessa är ej utformade som RCT eller QES).
Skolval genom "vouchers" för att kunna betala för avgiftsbelagda privatskolor	Bidrag till skolcheck för att betala privata skolavgifter.	Ej så relevant för Sverige, givet avgiftsfria skolor.
Coaching/mentoring av elever	Hjälp med val av studieinriktningar; fungera som "role models", etc.	
Psykologiska/beteende interventioner	Innefattar olika typer av försök att minska problematiskt beteende, att förbättra förväntningar om framtiden etc.	
(2) Varierande och osäkra effekter		
Klasstorlek	Positiva effekter av mindre klasser i det välkända STAR experimentet. I kvasiexperimentella studier har man funnit att låg-SES förbättrat resultaten (Sverige; Fredriksson m.fl. 2013) eller ej påverkats (Norge; Leuven och Løkken 2018).	I den bäst identifierade svenska studien för Sverige bedömde man att mindre klasser var kostnadseffektivt.
Ökade resurser	Mixad evidens. Metanalysen i Dietrichson m.fl. (2017) ger metaestimat på 0.08 [CI: 0.01,0.15] baserat på två studier. Nya kvasiexperimentella studier om fördelning på nationell nivå ger visst stöd för positiva effekter för low-SES elever (se Jackson m.fl. 2015).	Bör i så fall kopplas till skolchecken. Ett problem att finansieringen är kommunens ansvar i Sverige.

Tabell 4.1 forts.

Skolinterventioner avseende:	Kommentar	Problem att generalisera till Sverige? Kostnad?
Datorbaserat lärande	Användning av datorprogram i någon form för att förbättra inlärning (direkt feedback; hjälp med att implementera undervisning). Effektstorlek: -0.01-0.22 SD i Dietrichson; stöd för positiva effekter på matematik, men ej för läsning (Fryer).	För stor spridning på implementerade åtgärder för att säkra slutsatser ska kunna dras.
(3) Positiva icke-triviala effekter (>0.1 SD och statistiskt säkerställda)		
Tutoring	Max 5 elever och 1 lärare. Effektstorlek: ca 0.20-0.40 SD (men små eller inga effekter för ”low-dose” tutoring).	”High-dose tutoring” med tränade lärare är mycket dyrt. I en del studier bygger detta dock på frivillighet av t.ex. universitetsstudenter. Men detta verkar vara ovanligt förekommande i Sverige.
Återkoppling och progress monitoring (övervakning) (elever och lärare)	Detaljerad information om progression i lärandet. Klassrumsobservationer av mer erfarna lärare. Effektstorlek: 0.18-0.47 SD. Ex. Taylor & Tyler, (2012) där man utvärderat feedback till lärare med QES design och funnit positiva effekter på elever.	
Lärande i små grupper	5 till 10 elever. Effektstorlek: 0.00-0.48 SD	Mycket hög kostnad.
Cooperative learning	Elever arbetar strukturerat i små grupper under ledning/övervakning. Gruppindelning ofta baserat på förmåga/kunskaper. Lärarna typiskt genomgått kurser innan implementeringen. Effektstorlek: 0.10-0.34 SD.	Hög kostnad.
Coaching/mentoring av personal	Effektstorlek: 0.04-0.28 SD.	För stor spridning på implementerade åtgärder för att säkra slutsatser ska kunna dras.
Förändring av läroplanen/kursinnehållet (ej av metoden)	Framförallt avseende läsning (två-språkighet; innehållet i kursinnehållet). Effektstorlek: 0.03-0.28 SD	För stor spridning på implementerade åtgärder för att säkra slutsatser ska kunna dras.
Förskoleprogram/tidiga interventioner innan ordinarie skolstart	Innehåller många olika typer av interventioner. Effektstorlek: 0.10-0.20 SD.	Se huvudtexten.
Charter schools	Effektstorlek: 0.04-0.12 SD för generella charter schools och 0.05-0.17 SD för no-excuses charter schools.	Se huvudtexten.

Enstaka studier (Glazerman m.fl. 2013) tyder på att det kan finnas likvärdighetsvinster av att få bra lärare att flytta till problemskolor (om man lyckas identifiera bra lärare), av att fördela skolresurser till områden med en högre andel låg-SES elever och genom högintensiv

fortbildning av lärare. Dessa resultat är mycket intressanta men behöver replikeras innan man kan dra säkrare slutsatser om dessa effekter.

Vad gäller de skolinterventioner där man mer genomgående funnit positiva och icke-triviala effekter så måste jag tillstå att jag inte kan avge något djupare omdöme om ”nya läroplaner”, ”cooperative learning”, ”coaching/mentoring av personal”, ”återkoppling och progress monitoring av lärare och/eller elever”.

Tutoring av elever kommer att vara mycket dyrt såvida det inte (i alla fall) delvis bygger på frivilliga insatser t.ex. av universitetsstudenter.

En av de mest framgångsrika åtgärderna för att öka likvärdigheten är ”skolliknande” verksamhet i tidiga åldrar. I studierna i metaanalysen ovan finns exempel på mycket stora positiva effekter från tidiga interventioner som kombinerar hembesök med skolliknande verksamhet för barn i åldern 0–5. Dessa interventioner är ofta riktade till familjer med mycket låg SES, och är dessutom väldigt dyra. Men det finns också stöd för att allmänt tillgängliga förskoleprogram kan ha stora positiva effekter. T.ex. fann man att ett år i förskola gav 0.4-1.0 SD ökade testresultat i ett program i Oklahoma/Tulsa (Gormley Jr. m.fl. 2005). Man har även utvärderat förskoleverksamhet i Norge och funnit att ökad tillgänglighet har positiva effekter för låg-SES familjer (Havnes-Mogstad 2015).

Sverige har traditionellt haft sen skolstart men från 2018 är förskoleklass (6-åringar) obligatorisk, dvs. det finns skolplikt i Sverige från 6 års ålder. 6-åringar har rätt till undervisning minst 525 timmar per år (högst 190 dagar per läsår). I Sverige finns förskoleverksamhet för barn i åldrarna 1–5 år. År 2003 infördes allmänt tillgänglig förskola för 4–5 åringar, dvs. alla 4–5-åringar har rätt till förskola omfattande minst 15 timmar per vecka. År 2010 infördes motsvarande för 3-åringar. År 2010 reviderades också läroplanen så att förskoleverksamheten skulle innefatta mer av skolliknande verksamhet. Det faktum att barn har rätt till viss skolliknande verksamhet i förskola i åldern 3–5, men att detta inte är obligatoriskt, och att barn med migrationsbakgrund är mindre benägna att gå i förskola (Skolverket 2018) samt att barn till arbetslösa har rätt till mindre tid i förskola, gör att vissa skillnader i skolrelaterade kunskaper kommer

att etableras innan skolan, något som kan påverka likvärdigheten negativt.[59]

Ett annat intressant resultat från metaanalysen i Fryer (2017) är att man finner positiva effekter på elevers skolresultat av att läsa på så kallade ”charter schools” i USA. Dessa skolor har viss likhet med de svenska friskolorna, i och med att de är offentligt finansierade men att verksamheten i övrigt drivs oberoende (icke offentligt). Men en skillnad är bl.a. att de har mer flexibilitet i hur verksamheten ska drivas (avseende läroplan, metod för lärande etc.), men att skolorna också hålls ansvariga vad gäller att uppfylla mål som specificerats i det kontrakt (chartern) som skrevs (gentemot delstaten eller skoldistriktet) när skolan startade. Detta kan t.ex. innebära resultatrelaterade mål. Om man inte uppnår dessa mål kan skolan stängas. Elever kan ansöka om att få plats på dessa skolor. Urvalet sker via lotteri. Speciellt har så kallade ”No-Excuses Charter schools” visat framgång. Dessa skolor betonar höga förväntningar på inlärning och beteende för eleverna, ordning och disciplin, längre skoldagar/skolår och regelbundna observationer och kontroller av lärarna följt av återkoppling, tutoring och datorbaserat lärande där man använder kvantitativa mått som regelbundet förmedlas till lärarna.

Slutsatser

Syftet med det här kapitlet har varit att sammanställa forskningsresultat baserade på studier med bästa möjliga design vad avser intern validitet, vilket ges av experimentella och kvasiexperimentella studier. Sammanställningen har framförallt baserats på två färska metaanalyser: Dietrichson m.fl. (2017) och Fryer (2017). Sammantaget är tydligt att det är svårt att öka likvärdigheten med åtgärder riktade till familjen. Det finns dock exempel på att skolliknande verksamhet i tidiga åldrar samt vissa typer av skolinterventioner (t.ex. tutoring) kan förväntas öka likvärdigheten.

En klar begränsning med att använda sig av nivån på effektstorlekarna som underlag för bedömning av om en intervention är

[59] Se https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/obligatorisk-forskoleklas och https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-forskola-och-fritidshem#h-Ratttillforskola för aktuell information om obligatorisk förskoleklass och rätten till förskola i Sverige.

bra eller dålig, är att vi har mycket lite information om kostnaderna för dessa interventioner. Detta diskuteras knappt i de två meta-analyserna, möjligen på grund av att i de studier som ligger till underlag för dessa metaanalyser saknas oftast denna typ av information. Det är uppenbart att de utvärderade interventionerna skiljer sig mycket åt i flera avseenden gällande insatta resurser och hur länge programmet har fortgått. Det är därför mycket svårt att bedöma kostnadseffektiviteten av dessa interventioner.

Det är inte heller klart hur väl dessa resultat kan generaliseras till Sverige. Det borde dock finnas ett oerhört stort behov för politiska beslutsfattare och för skolledare att kunna ta del av resultat från studier med experimentell design utförda i Sverige. Ett utmärkt exempel på värdet av denna typ av studier för politiska beslutsfattare är det amerikanska utbildningsdepartementets initiativ att syntetisera resultaten hos ”What Works Clearinghouse”: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/. Detta gör att skolledare och andra lätt kan få en uppfattning av vad som fungerar väl. Även om storskaliga experiment kan vara mycket dyra, så är kvasiexperimentella studier ofta ett bra alternativ. Det senare kan t.ex. användas om ett delurval i en population av elever får en behandling och där den som ska utvärdera åtgärden har full information om de faktorer som bestämmer vilka som får behandlingen.[60] För att detta ska gälla krävs dock ofta medverkan av de (ofta beslutsfattare) som ämnar genomföra åtgärden. Tyvärr halkar Sverige efter vad gäller denna typ av studier. Detta kan ha flera skäl men beror antagligen både på en låg efterfrågan på denna typ av studier från beslutsfattare samt en ovilja bland många svenska utbildningsforskare att bedriva denna typ av forskning.

[60] Ett exempel på detta är om man försöker utvärdera betydelsen av extra resurser på elevprestationer. Om man ger resurser slumpmässigt till skolor så kan betydelsen av resurstillskottet utvärderas väl. Men även om man (då resurserna är begränsade) istället endast ger tillskottet till de skolor där andelen elever med universitetsutbildade föräldrar understiger en viss procent (t.ex. 20 procent), så kan betydelsen av resurstillskottet också utvärderas på ett trovärdigt sätt, för de skolor som befinner sig nära denna 20 procentiga andel universitetsutbildade föräldrar (vilket är en relevant grupp av skolor om vi är intresserade av att utvärdera resurstillskott till skolor med relativt får universitetsutbildade föräldrar). Skälet är att det enda som styr vem som får resurstillskottet är variabeln ”andelen elever med universitetsutbildade föräldrar”. Se Leuven m.fl. (2007) för en liknande ansats tillämpad för att utvärdera extra resurser till skolor i Nederländerna.

Referenser

Björklund, A., M. Lindahl, & E. Plug (2006) "The Origins of Intergenerational Associations: Lessons from Swedish Adoption Data" *The Quarterly Journal of Economics*, 121(3), 999-1028.

Brandén, G., M. Lindahl & B. Öckert (2018) "The importance of nature-nurture interactions for socioeconomic outcomes: Evidence from a large sample of Swedish adoptees", Mimeo, Uppsala University.

Cesarini, D., E. Lindqvist, R. Östling & B. Wallace (2016) "Wealth, Health, and Child Development: Evidence from Administrative Data on Swedish Lottery Players," *The Quarterly Journal of Economics*, 131(2), 687-738.

Chetty, R., Hendren, N., & L. Katz, (2016). The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunities Experiment. *American Economic Review* 106 (4).

Dietrichson, J., M. Bog, T. Filges & A-M. Klint Jörgensen (2017), "Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, April, vol. 87(2), 243-282.

Fredriksson, P., B. Öckert & H. Oosterbeek (2013). "Long-Term Effects of Class Size." *Quarterly Journal of Economics* 128 (1), 249–85.

Fryer Jr, Roland G. (2017), "The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments," Chapter 2 in *Handbook on field experiments*.

Glazerman, S., A. Protik, B. Teh, J. Bruch, & J. Max. (2013). Transfer Incentives for High-Performing Teachers: Final Results from a Multisite Randomized Experiment. NCEE 2014-4004. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Gormley Jr., W. T., T. Gayer, D. Phillips, & B. Dawson (2005), "The Effects of Universal Pre-K on Cognitive Development, *Developmental Psychology*, vol 41(6), Nov., 872-884.

Hattie, J. C. (2008), Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Havnes, T. & M. Mogstad (2015) ”Is Universal Child Care Leveling the Playing Field?”, *Journal of Public Economics*, 127, 100-114.

Higgins, S. & A. Simpson (2011), Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. By John A.C. Hattie,” *British Journal of Educational Studies*, 59:2, 197-201.

Holmlund, H., M. Lindahl, & E. Plug (2011) “The Causal Effect of Parents’ Schooling on Children’s Schooling: A Comparison of Estimation Methods” *Journal of Economic Literature*, 49(3), 615-651.

Jackson, C.K., R.C. Johnson & C. Persico (2015) “The Effect of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reform,” *The Quarterly Journal of Economics*, 131 (1), 157-218.

Leuven, E., M. Lindahl, H. Oosterbeek & D. Webbink (2007) “The Effect of Extra Funding for Disadvantaged Pupils on Achievement,” *The Review of Economics and Statistics* 89 (4), 721–736.

Leuven, E. & S.A. Løkken, (2018) ”Long-Term Impacts of Class Size in Compulsory School,”, *Journal of Human resources*.

Lundborg, P., A. Nilsson, & D-O. Rooth (2014) “Parental Education and Offspring Outcomes: Evidence from the Swedish Compulsory School Reform,” *American Economic Journal*: Applied Economics, Vol. 6(1), 253-278.

Løken, K., M. Mogstad, & M. Wiswall (2012) “What Linear Estimators Miss: The Effects of Family Income on Child Outcomes”, *American Economic Journal: Applied Economics*, 4, 1-37.

Pontoppidan, M., M. Kellow, J. Dietrichson, O. J. Solheim, V. Opheim, S. Gustafson & S. C. Andersen, (2018) *Educational Research*, 60(3), 311-335.

SFS 2010:800. Skollagen. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket (2018), ”Beskrivande data 2017: Förskola, skola och vuxenutbildning”. Rapport 468.

Slavin, R. (2018) “John Hattie is wrong”

https://robertslavinsblog.wordpress.com/2018/06/21/john-hattie-is-wrong/

Taylor, E., & J. Tyler, (2012) "The Effect of Evaluation on Teacher Performance," *American Economic Review*, Vol. 102(7), 3628-3651.

5 Anvendelse af forskning om ligeværdighed i grundskolen

Camilla Brørup Dyssegaard och Niels Egelund

Indledning

Der er i de senere år kommet fokus på, hvordan pædagogisk forskning kan gøres lettere tilgængelig og anvendes både i forhold til uddannelsespolitiske beslutninger og pædagogisk praksis. Der er derfor behov for viden om implementeringsprocesser – processer som fremmer anvendelsen af forskningsbaseret viden og medfører specifikke ændringer blandt professionelle.

Litteraturen indenfor implementering og vidensdeling på tværs af forskningsområder er stor og i mange tilfælde veletableret, især indenfor social- og sundhedsområderne (se fx Fixsen et al., 2005; Durlak & DuPre 2008), men interessen for feltet viser sig også i stigende grad indenfor uddannelsesområdet (se fx Nutley et al. 2007).

Det er imidlertid generelt set komplekst at omsætte forskningsresultater i praksis. Indenfor det medicinske område tager det således i gennemsnit 17 år for blot 14 procent af videnskabelige fremskridt at blive en del af en daglig praksis (Ogden & Fixsen 2014). Goldman et al. (2001) formulerer det på følgende måde: "There is uncomfortable irony in moving forward to implement evidence-based practices in the absence of an evidence base to guide implementation practice" (s. 1593).

Indenfor uddannelsesområdet er viden omkring implementering primært af konceptuel eller teoretisk karakter, eller også er den fokuseret på evaluering af specifikke programmer eller interventioner. Det ser endvidere ud til, at det er vanskeligt at identificere præcist, hvad det er der fremmer eller hindrer brugen af evidensbaseret viden samt implementering af denne viden (se fx Maughan et al. 2012).

Et EU-dokument (EC 2007) fremhæver, at de største udfordringer, der er i forhold til at anvende evidensbaseret viden indenfor uddannelsesområdet, primært er forbundet med relevans, kvalitet og lavt finansieringsniveau. Forskningsfeltet er endvidere meget vidtfavnende, hvor der benyttes meget forskellige metoder, og hvor resultater indenfor det samme område kan være forskellige. Endelig er forskningsemnerne inden for uddannelsesforskning ofte mere komplekse, end de er inden for sundhedsområdet og beskæftigelsesområdet.

Der er mange faktorer, som har betydning for implementering af evidensbaseret viden på uddannelsesområdet. I et review fra 2014 (Nelson & O'Bierne) fremhæves det, at der gennemføres masser af forskning og syntese af forskning på uddannelsesområdet, men at der mangler et led omkring bearbejdning af forskningsresultater, således at de er direkte anvendelige i en pædagogisk praksis. Det fremhæves endvidere, at anvendelse af forskningsviden sandsynligvis ikke vil ske, med mindre der findes et eller andet form for støttesystem, samt sættes et fokus på kulturelle ændringer. I mange lande er uddannelsessystemerne autonome og decentraliserede, hvilket kan medføre, at regeringer og lokale myndigheder ikke tager direkte ansvar for eller ikke har kapacitet til at tage ansvaret for en koordineringsindsats. Nelson & O'Beirne fremhæver endeligt, at når forskning bliver indarbejdet i retningslinjer for implementering i praksis, er det nødvendigt også at inddrage ledelsesbeslutninger, udgifter og efteruddannelsesbehov.

Der findes eksempler på, at implementering af store skolereformer ikke er lykkes med at opnå de resultater, som var forventede. Et eksempel er den Videns Reform som blev implementeret i Norge mellem 2006 og 2012. Flere norske evalueringer fremhævede, at når store dele af reformen ikke lykkedes, var grunden formodentlig, at regeringen ikke tog ansvaret for lokal implementering (Nordenbo 2012). I et studie fra Storbritannien (Humphrey et al. 2013) peges der også på udfordringer i forhold til forankring og holdninger i forbindelse med implementering af nationale reformer.

I det følgende afsnit gives et overblik over et systematisk review af forskning om, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer anvendelse af forskning i grundskolen. Det systematiske review identificerer, hvilke strategier og hvilken praksis der har indflydelse på, at forskningsresultater kan anvendes i grundskolen. Reviewet

understøtter dermed arbejdet med den politiske og praktiske implementering af evidensbaserede forskningsresultater.

Hvad fremmer og hæmmer anvendelse af forskning i grundskolen

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har gennemført et systematisk review for det danske undervisningsministerium. Reviewets formål var at få indsigt i, hvad der henholdsvis fremmer og hæmmer anvendelse af forskning i grundskolen på baggrund af dansk og international forskning (Dyssegaard et al. 2017).

Metode

Der blev til reviewet foretaget søgninger i internationale databaser efter både kvantitativ og kvalitativ empirisk forskning. Dette resulterede i 10 077 referencer, der efter sortering for relevans resulterede i 73 referencer, hvoraf 34 havde en tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet og relevans til at blive inkluderet i en narrativ syntese.

De 34 studier, der indgår i den narrative syntese, stammer fra henholdsvis USA (19), Finland (1), Norge (4), England (3), Canada (1), Irland (1), Skotland (1), New Zealand (1) og Nederlandene (1). Der indgår to studier, som ikke kan placeres i et specifikt land, enten fordi data er samlet ind i flere forskellige lande, eller fordi der er tale om et systematisk review.

Et teoretisk udgangspunkt for den narrative syntese

Udgangspunktet for det systematiske review var det overordnede spørgsmål om, hvad der fremmer en effektiv brug af forskning i skoler. Formålet var at identificere initiativer, strategier, metoder, programmer og aktiviteter, der fremmer eller hæmmer brugen af forskningsbaseret viden i grundskolen.

Inden en teoretisk model for en implementeringsproces blev etableret, blev alle 34 studier analyseret for at finde fælles eller tværgående temaer. Formålet med at inddele studierne i temaer er at

undersøge sammenhænge i de enkelte studier og på tværs af studierne. Disse sammenhænge kan identificeres som karakteristika indenfor de enkelte studier og deres resultater eller som karakteristika på tværs af studiernes resultater.

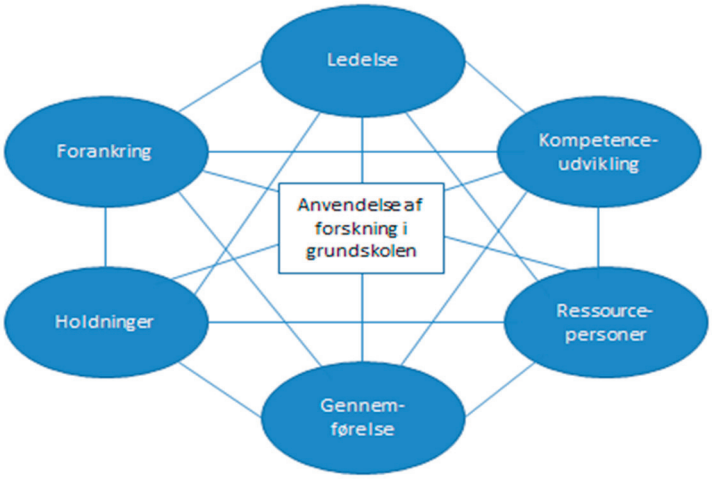
Under udarbejdelsen af syntesen blev der fundet seks centrale overordnende temaer i de inkluderede studier, som er tæt indbyrdes forbundne. De seks temaer er:

1. Ledelse
2. Kompetenceudvikling
3. Ressourcepersoner
4. Gennemførelse/effektuering
5. Holdninger
6. Forankring[61].

Alle seks temaer skal medtænkes, når der arbejdes med implementeringsprocesser. De seks områder er som nævnt alle centrale og endvidere tæt indbyrdes forbundne, som det illustreres i nedenstående figur.

[61] Forankring er valgt, som den danske oversættelse af det engelske begreb "sustainability". Studierne under dette tema har primær fokus på, hvordan de forskellige programmer eller indsatser kan forankres på skoler efter endt implementering.

Figur 5.1 Den teoretiske model for den narrative syntese



Alle seks områder i figuren er forbundet på kryds og tværs, og de har alle en betydning for at kunne fremme anvendelse af forskning i grundskolen. Det er dog ikke tilfældigt, hvordan de forskellige områder er placeret i figuren. Øverst står ledelse, som er en helt central del i hele processen. Det er her, de indledende beslutninger tages, og det er herfra, at initiativer om kompetenceudvikling og eventuelt valg af ressourcepersoner sker, ligesom det er her, de første idéer om gennemførelse opstilles. I en god ledelsespraksis kan idéer opstå i samarbejde med det pædagogiske personale, men den afgørende beslutning træffes altid af ledelsen. Ledelsen har en koordinerende funktion under implementeringsprocessen, og personalets holdninger og accept af processen skal bearbejdes gennem kompetenceudvikling og ressourcepersoners arbejde. Endelig forankres hele processen ved det samlede arbejde i de fem øvrige områder.

I de følgende gennemgås de seks områder og disse viser, hvorledes forskning rummer resultater, der i nogle tilfælde er umiddelbart lette at forstå, mens der i andre tilfælde påvises sammenhænge, som udfordrer gængs viden. Det afgørende er dog, at det er essentielt at lægge vægt på alle seks områder, hvis der skal ske en succesfuld anvendelse af forskningsresultater i praksis.

Ledelse

Det første tema omhandler ledelsens rolle og betydning for implementering, planlægning og fundamentet for nye programmer eller praksis, for analyse af den lokale kontekst, hvor implementeringen skal ske, og for beslutning om strategier for professionel kompetenceudvikling og etablering af støttesystemer/ressourcepersoner. Der indgik fire studier under dette tema i reviewet. Der vil i det følgende blive givet eksempler på to af de studier, som indgik i det systematiske review. Begge studierne har fokus på implementering af programmer, der er med til at fremme ligeværdighed på skoleniveau.

Det ene studie er fra USA og har et RCT-design (Quint et al. 2015). Formålet var at evaluere effekten af tiltaget SFA (Success For All) på grundskoleelevers læsefærdigheder sammenlignet med elever i skoler, som ikke fik SFA-tiltaget. SFA har til formål at forbedre alle elevers læsefærdigheder, men er især målrettet skoler, der har et stort antal elever med lav socioøkonomisk baggrund. I studiet blev det også undersøgt, hvor grundigt instruktioner og retningslinjer blev fulgt i forbindelse med implementering ud fra et til formålet udviklet scoringsskema omkring implementeringsfaktorer. En effektiv gennemførelse af implementeringen af SFA har forbindelse med ledelsens tilslutning og forpligtelse overfor programmet og tilgængeligheden af SFA-coaches. I skoler, hvor ledelsen blev vurderet til ikke at være særlig involveret i processen, blev implementeringens gennemførelse vurderet som lav. Intentionen bag SFA er, at alle skoler skal ansætte en fuldtids SFA-coach under implementeringsprocessen. Dette var dog ikke tilfældet på alle skoler, hvor nogle ikke var fuldtidsansatte, ligesom nogle blev sat til at løse andre opgaver. Skoler, som havde ansat en fuldtids SFA-coach, fik en gennemsnitlig implementeringsscore på 89 procent, hvor de skoler, der ikke havde en fuldtids SFA-coach havde en gennemsnitlig score på 59 procent. Ifølge scoringsskemaet mente 83 procent af lærerne, at SFA-coachene gav lærerne en anvendelig og nyttig feedback.

Endvidere viste resultaterne, at en succesfuld implementering ikke havde så tæt relation til den grundlæggende kompetenceudvikling for ledelser og lærere, som man havde ventet. Ledelserne og lærerne på de deltagende skoler modtog grundlæggende

kompetenceudvikling på et eller andet tidspunkt under implementering, men der var variation i forhold til, hvornår de modtog den, af hvem de modtog den, og hvor meget de fik. Nogle skoler fik slet ikke grundlæggende kompetenceudvikling. Blandt skoler, der scorede højt på skemaet, var der både skoler, der havde fået og ikke havde fået grundlæggende kompetenceudvikling, og det samme gjorde sig også gældende for lavt scorende skoler. Resultaterne her pegede i retning af, at grundlæggende kompetenceudvikling var mindre betydningsfuld for implementering end den kontinuerlige støtte fra ledelsen og SFA-coaches, som lærerne fik.

Det andet studie er fra Norge og er et casestudie (Roland 2012). I dette studie blev vanskeligheder ved at implementere "Respekt Programmet" på to norske skoler undersøgt. Programmets formål var at reducere og forebygge udfordrende adfærd blandt elever som fx forstyrrende adfærd og mobning. Formålet med studiet var at opnå en forståelse af, hvilke udfordringer lærere oplevede under implementering af programmet, samt at diskutere kvaliteten af implementeringsprocessen. Resultaterne viste, at der var enorm forskel på, hvordan intentionen for implementeringsprocessen var, og hvad der reelt blev gjort. Resultaterne viste også, at når kvaliteten af implementeringsprocessen var lav, skyldes det nogle overordnede faktorer: mangel på tydelighed, mangel på forventninger og ansvar, mangel på fælles forståelse samt modstand mod forandringer. Mangel på ledelse blev overordnet bedømt til at være årsagen til, at implementeringen af programmet ikke lykkedes på de to deltagende skoler. Lærerne beskrev, at de var usikre på principperne i programmet, og at der ikke var nogen fælles forståelse af programmet. Ledelsen opfordrede ikke aktivt til et engagement i programmet, hvilket medførte, at ingen rigtig følte ansvar for implementeringen.

Tabell 5.1 Centrale punkter fra den gennemgåede forskning

Ledelsen skal støtte anvendelse af forskning ved at • Gå forrest • Udvise dedikeret on kontinuerlig støtte • Være fleksibel og give personlig støtte • Have viden om læseplaner, undervisning og evaluering • Hjælpe personalet i deres daglige praksis • Give administrativ støtte til lærere og pædagoger • Vise tillid og delt ansvar i ledelsesteamet • Støtte teammedlemmer i gennemførelsen • Have realistiske forventninger

Kompetenceudvikling

Det andet tema omhandler kompetenceudvikling, og der indgik ni studier, hvis primære fokus er på forskellige typer af efteruddannelse med henblik på at støtte implementeringen af programmer eller aktiviteter. Der vil i det følgende blive givet eksempler på to studier, som indgik under dette tema. De to studier undersøger implementering af et program eller en aktivitet på skoleniveau, hvor fokus er på henholdsvis læsning og naturfag.

Det første studie er fra Norge og er kvasi-eksperimentelt (Andreassen & Bråten 2011). Her var fokus på implementeringen af en undervisningsmetode kaldet "Explicit Reading Comprehension Instruction (ERCI)". Metoden bygger på undervisningsprincipper og -praksis udledt fra tre "multiple-strategy" forskningsbaserede programmer i eksplicit læseforståelse. Studiet havde to overordnede formål: at undersøge effekten af lærernes implementering af ERCI på elevers anvendelse af læsestrategier, motivation for læsning og læseforståelse, samt undersøge, hvordan disse effekter var relateret til kvaliteten af implementeringen af indsatsen. Overordnede set viste resultaterne, at indsatsen havde en positiv effekt på elevernes læsestrategier og læseforståelse, men ingen effekt på læsemotivation. Fra observationsdata fremgik det, at de to første variable blev velimplementeret, mens de sidste to ikke blev, hvad der dokumenterer, at implementeringskvaliteten havde en direkte betydning for effekten af indsatsen. Forfatterne nævnte, at der kan være flere

forklaringer på dette, hvor én var, at den indledende kompetenceudvikling burde have været mere omfattende og tættere forbundet med praksis. Det konkluderes afslutningsvis, at lærere havde behov for rådgivning og støtte til implementering i klassen ikke kun før, men også sideløbende med implementeringen af indsatsen, så der var mulighed for kontinuerligt at påvirke og fastholde ændringer i deres undervisningspraksis. Det påpegedes desuden, at det kunne være væsentligt at diskutere og om nødvendigt arbejde på at modificere læreres holdninger overfor specifikke undervisningsmetoder og tilgange, som en del af deres kompetenceudvikling.

Det andet studie anvender mixed methods og er fra USA (Copur-Gencturk et al. 2014). Formålet var at undersøge virkningen af et to og et halvt årigt masterprogram på læreres undervisning i naturfag, hvor fokus lå på læreres anvendelse af reform-orienterede undervisningsmetoder. Forfatterne pegede på tre områder i masterprogrammet, som de mente krævede nøjere overvejelse. De pegede på vigtigheden af et udvidet teamsamarbejde mellem lærere, mulige forbedringer i hvad programmet vægter (hvor mere opmærksomhed rettes mod opgave udvælgelse, som blev oplevet som vanskeligt af lærere), samt fordelene ved at benytte forskellige datakilder. Endelig pegede forfatterne på den begrænsede tid til naturfagsundervisning i skolerne. Det skoledistrikt, som indgik i studiet, kæmpede med at møde kravene omkring "The No Child Left Behind" policy, hvorfor mange læreres primære fokus var på at sikre, at de nåede at gennemgå det obligatoriske pensum inden de nationale test, herunder specifikt læsning og matematik, og derfor måtte tilsidesætte en mere dybdegående undervisning i naturfag. Resultaterne i dette studie pegede på de udfordringer, som lærere oplevede i udfordrede skoledistrikter, når de skulle tilgodese både nationale og skoledistriktets krav. Forfatterne påpegede, at deres resultater viste, hvorfor det var væsentligt at tage højde for både konteksten af aktuel politik og skoledistrikter, når man evaluerede effektiviteten af professionel kompentenceudviklingsprogrammer. Forfatterne konkluderede, at den politik, der medførte begrænset tid til reform-orienteret naturfagsundervisning, formentlig havde en negativ virkning på det undersøgte program, hvilket måske kunne afsløre en mulig ulempe ved det aktuelle store fokus på læsning og matematik.

Tabell 5.2 Centrale pointer fra den gennemgåede forskning

Kompetenceudvikling kan fremme anvendelse af forskning, når den er

- Målrettet og intensiv i startfasen
- Givet løbende under hele projektperioden
- Fokuseret på vejledning og feedback på personalets forståelse og bevidsthed
- Fremmende for teamsamarbejde
- Støttet af video
- Rettet med anvendelse af forskellige data til at evaluere og forbedre elevers læring
- Tilpasset den lokale kontekst og politik

Ressourcepersoner

Det tredje tema omhandler ressourcepersoner og rummer otte studier med fokus på forskellige former for støtte af personalet under implementeringsprocessen. Der vil i det følgende blive givet eksempler på to studier, der indgik under dette tema. Begge studier har fokus på interventioner, der skal implementeres på skoleniveau. Det første studie har fokus på at anvende team til at fremme undervisnings- og adfærdspraksis og det andet har fokus på implementering af adfærdsinterventioner. Begge indsatser er nogle, der kan være med til at fremme en større social ligeværdighed på skoler.

Det første studie er fra USA og anvender et RCT-design (Berger et al. 2014). Studiet var en del af et større forskningsprojekt, der skulle evaluere virkningen af en indsats implementeret på skoleniveau. Indsatsen var "Instructional Consultation Teams" (IC-teams) og det blev implementeret i et samarbejde mellem universitetsforskere og skoledistriktets personale. IC-teams er en intervention, der implementeres på hele skolen med den hensigt at fremme brugen af evidensbaseret undervisnings- og adfærdspraksis. Interventionen kræver systematiske ændringer, omfattende kompetenceudvikling af personalet og eksterne ressourcepersoner(støtte). Når IC-teams skal implementeres på en skole, har skolen en IC-facilitator. Facilitatoren uddanner og rekrutterer IC-teammedlemmer, fremmer brugen af interventionen blandt personalet og følger

implementeringen. IC-teams er interdisciplinære og udgøres ofte af almenlærere, administratorer, specialister og speciallærere. Teammedlemmerne arbejder individuelt med lærere, som har bedt om støtte. Udover en-til-en støtte til lærere, følger medlemmerne progressionen i sagerne, hjælper med problemløsning i forhold til enkelte elevers faglige og eller adfærdsvanskeligheder, yder kontinuerlig professionel kompetenceudvikling, hjælper i forhold til problemer på skoleniveau og deltager i evalueringsforløb. Der var positive resultater af benyttelse af teams og af facilitator stabilitet. De inddragede cases gav endvidere et indblik i, hvilke kompetencer det krævede at være facilitator. Overordnede sås det, at facilitatorerne skulle være aktive, effektive og uddannet til interventionen, skulle have personalets tillid og skulle kunne samarbejde godt med skoleledelsen.

Det andet studie stammer fra Skotland og anvender et RCT-design (Collins et al. 2014). I dette evalueres effekten af en intervention, der skulle forbedre trivslen hos ni-tiårige i skotske grundskoler. Det undersøgtes, om der var en signifikant forskel på interventionsgrupper, som ledes af henholdsvis skolepsykologer eller lærere, som havde fået kompetenceudvikling og støtte. Resultaterne viste ingen forskelle på, om grupperne blev ledet af lærere eller skolepsykologer, bortset fra at opfølgningsaktiviteter virkede bedre, når det var lærerledede grupper. Disse resultater fremhævede forfatterne som at være væsentlige indikatorer for, hvad det krævede at fastholde interventionen. Antagelsen var, at lærere, der fik den nødvendige kompetenceudvikling fra skolepsykologer, kunne implementere trivselsindsatsen på skolen, hvad der medførte lavere omkostninger end ved brug af psykologer. Forfatterne påpegede, at en af forklaringerne på, at det kunne være en fordel at benytte lærere var, at de sandsynligvis havde større kendskab til specifikke begivenheder i børnenes liv og derfor bedre kunne sammensætte deres vejledning til meningsfulde situationer. I tillæg dertil kunne lærere fortsætte arbejdet med børnene efter interventionen formelt var afsluttet, hvilket ikke var muligt for psykologer, som forlader klassen efter programmet var afsluttet.

Tabell 5.3 Centrale pointer fra den gennemgåede forskning

Anvendelse af ressourcepersoner skal • Støtte i forberedelsen og iværksættelsen af den nye indsats eller praksis • Være tilgængelig både før, under og efter iværksættelse • Være aktiv, effektiv og forbedre lærernes kompetencer • Kunne samarbejde med skoleledelsen • Have personalets tillid • Støtte med coaching • Fremme gennemførelse

Gennemførelse

Det fjerde tema omhandler gennemførelse og inkluderer 11 studier, der primært har fokus på overholdelse af faserne i en implementeringsproces. Der vil i det følgende blive givet eksempler på to studier, der indgik under dette tema. De to studier er udvalgt som eksempler, da de vedrører implementering af adfærdsindsatser på skoleniveau.

Det første studie er fra USA og anvender et RCT-design (Cross et al. 2015). Her var formålet at undersøge mangler i gennemførelsesprocesser og på denne måde bidrage til en forståelse af forholdet mellem fastholdelse af gennemførelsesprocesser og effekten af en forebyggende intervention. Indsatsen, der skulle implementeres (the Rochester Resilience Project), var et forebyggende program designet til at styrke selvregulering af adfærd blandt første til tredjeklasses elever med øget aggressiv og forstyrrende adfærd. Studiets fokus var på, hvordan de ansvarlige for implementeringen af indsatsen fastholdt og gennemførte de beskrevne aktiviteter. Resultaterne viste, at der var stor variation i, hvor godt de ansvarlige implementerede interventionen, samt at en høj grad af overholdelse og gennemførelse af de beskrevne implementeringskriterier medførte mere positive resultater. Forskerne fandt, at de ansvarlige for implementeringen, især i forhold til en specifik aktivitet, hvor eleverne skulle lære og øve sig i at vise deres følelser gennem "gæt og grimasser", ikke overholdte de angivne retningslinjer for aktiviteten. Forfatterne mener, at dette kan

skyldes det genkendelige i aktiviteten, som kan have haft indflydelse på den manglende overholdelse af de beskrevne retningslinjer. De ansvarlige fulgte med andre ord "det de allerede kendte til" og på denne måde blev flere vigtige indholdspointer og aktiviteter ikke gennemført. Forfatterne fremhævede desuden, at information omkring implementeringsgennemførelse kunne benyttes til at udvikle og styrke kompetenceudvikling. Endelig viste resultaterne, at de ansvarlige for implementering oftere så bort fra de beskrevne aktiviteter, når de arbejdede med drenge end med piger.

Det andet studie er fra Norge og er kvasi-eksperimentelt (Sørlie & Ogden 2015). Det primære formål var at undersøge effekten af N-PALS modellen på elevers problemadfærd og på læringsmiljøet i klasser i Norge. Resultaterne viste, at skoler, hvor der var en høj implementeringskvalitet, havde størst udbytte af interventionen. De fandt, at skolestørrelsen hang direkte sammen med implementeringskvalitet, i det gennemførelse og overholdelse af implementeringskriterier var større på mindre skoler end på større skoler. Desuden viste resultaterne, at skoler med den laveste andel uuddannede personale var dem, der var de bedste i forhold til implementering.

Tabell 5.4 Centrale pointer fra den gennemgåede forskning

Gennemførelse fremmes af
• Personale- og skolekontekst skal tages i betragtning ved valg af indsatser
• Bevidsthed om krav og retningslinjer
• Håndgribelige og konkrete retningslinjer
• Støtte til lærere
• Teamsamarbejde
• Huskelister i forhold til iværksættelsen
• Videoobservationer
• Gruppefeedback

Holdninger

Det femte tema rummer syv studier, der primært har fokus på forskellige holdninger overfor og accept af implementering af et nyt

program eller indsats. Der vil i det følgende blive givet eksempler på to studier, der indgik under dette tema. De to studier har undersøgt implementering af programmer eller indsatser på skoleniveau, hvor det første studie beskæftiger sig med identifikationen af støtte til elever med særlige behov, og det andet handler om implementeringen af et kompetenceudviklingsprogram for lærere.

Det første studie er fra USA og er en tværsnitsundersøgelse (Lee 2012). Det omhandlede implementering af Response to Intervention (RtI) specifikt i forhold til læsning. Response to Intervention (RtI) er en metode til tidligt at opspore elever med indlærings- eller adfærdsvanskeligheder gennem forskningsbaserede undervisningsmetoder og interventioner. I West Virginia har implementering af RtI indenfor læsning på grundskoler været obligatorisk siden 1. juli 2009. En del af dette krav var, at skoler skulle danne læseplanteams bestående af skoleledelsen, ressourcepersoner og lærere med henblik på at sikre brugen af højkvalitetsmodeller til undervisning, skemalægning og andre aspekter af undervisningsaktiviteter. Den primære konklusion i studiet var, at læseplansteamene oplevede, at implementering af RtI indenfor læsning skete på et højt niveau. Resultaterne viste, at størstedelen af RtI indikatorerne som regel eller altid var implementeret af teamene. Skoleledelsen angav de højeste implementeringsniveauer og klasselærerne de laveste. I forhold til nogle af RtI komponenterne opnåedes der højere resultater, hvor personalet havde en tro på, at interventionen gavnede alle elever, og hvor der var en evalueringsplan for processen. I forhold til én komponent var der givet et højere implementeringsniveau på mindre skoler og skoler i udsatte områder. For to RtI komponenter sås der højere implementeringsniveau på skoler, hvor der var et elektronisk RtI databehandlingssystem.

Det andet studie stammer fra New Zealand og anvender mixed methods (Bishop et al. 2012). Det havde fokus på sammenhængen mellem et professionelt kompetenceudviklingsprogram, som var designet til at medføre ændringer i læreres praksis gennem implementering og evaluering, og disses forbindelse til ændringer i Maori elevers uddannelsesresultater. Forsknings- og udviklingsprojektet havde til hensigt at forbedre resultater for den indfødte befolkning i grundskoler. Programmet var primært et pædagogisk målrettet skolereformsinitiativ, der fokuserede på at støtte lærere i

implementeringen af en kulturelt følsom relationsbaseret pædagogik.

Forfatterne beskrev tre grundlæggende hindringer for implementering af programmet i skolerne, der viste vanskeligheder i forbindelse med implementering af en large-scale skolereform med fokus på Maori elever. Det første omhandlede forvirring i forhold til Maori børns kultur. Kulturens betydning for læring var vanskelig at forstå for mange lærere og skoleledelser, inklusive projektfacilitatorer og regionale koordinatorer. Den anden omhandlede lærernes evne og villighed til at implementere projektet var forskellig. Den tredje udfordring relaterede sig til målbare resultater. Det var ikke muligt at udvælge deltagere tilfældigt, og forskerne prioriterede skolernes behov for at vise effekt af indsatsen på elevers resultater i forhold til fortsat udvikling fremfor forskernes behov for at indhente summative data.

Resultaterne afslørede en noget uensartet implementering både internt og imellem skoler, samt store forskelle i den støtte, som lederne gav. Forfatterne konkluderede, at det at ændre skoler i forhold til at tilgodese Maori elever, var en længerevarende proces. De understregede afslutningsvist, at en fastholdelse af principperne i projektet på trods af de problemer, der opstod undervejs, var afgørende for en succesfuld implementering.

Tabell 5.5 Centrale pointer fra den gennemgåede forskning

Positive holdninger og opfattelse fremmes af

- Etablering af og enighed om en fælles strategi og forståelse
- Engagement og ressourcer fra ledelsen
- Tid til planlægning og en rimelig arbejdsmængde
- Læreres tro på effekten af en indsats eller aktivitet
- Differentieret tilgang til individuelle lærere
- Personalets inddragelse i valg af indsats eller aktivitet
- Kompetenceudvikling i forhold til indsatsen eller aktiviteten

Forankring

Det sjette tema omhandler forankring og inkluderer to studier, der primært har fokus på, hvordan forskellige programmer eller indsatser kan blive forankret i skolens daglige praksis efter implementering.

Det første studie er fra USA, er kvasi-eksperimentelt og anvender mixed methods (Lynch et al. 2012). Her undersøgtes, hvordan tre naturfagslæseplaner blev implementeret på enkelte skoler og efterfølgende blev implementeret (scaled-up) i et stort og forskelligartet skolesystem, hvorefter det undersøgtes, om de tre læringsplaner var forankret og fastholdt fire år efter at finansieringen sluttede. Programmet (SCALE-uP) blev designet til at undersøge implementeringen og udbredelsen (scale-up) af tre højt vurderede naturfagslæseplansenheder, hvor hver enhed havde fokus på et emne i naturfag, som forskning har vist er særlig udfordrende for elever.

Programmet fulgte en struktur, hvor de enkelte enheder blev undersøgt i forhold til at vurdere, om de var effektive. De enheder, der levede op til dette krav, blev efterfølgende gradvist udbredt i skolesystemet og undersøgt i forhold til at bestemme deres effekt i en ny kontekst. Det viste sig, at ingen af enhederne var blevet forankret eller fastholdt i skoledistriktet fire år efter endt finansiering.

Forfatterne forklarede dette resultat ud fra udfordringer i forhold til de individuelle interventioner, og i forhold til miljømæssige og kontekstuelle faktorer, der var relateret til ændringer i distriktets politik. Distriktet blev beskrevet som et sted, hvor det politiske landskab var i konstant forandring, hvor uddannelsesmål, målsætninger og forpligtelser var under kontinuerlig forandring, hvor der blev efterladt meget lidt plads til, at interventioner kunne forankres. Dette gjaldt interventioner, der krævede rigoristisk implementering i forhold til tid og rutiner, som var tilfældet med de tre læreplansenheder i programmet.

Forfatterne pegede afslutningsvis på interventionsspecifikke og miljømæssige/kontekstuelle faktorer, som enten fremmede eller hæmmede implementering, samt udbredelse og forankring af læseplansenhederne. De væsentligste af disse var implementeringsfastholdelse, støtte til implementering, personale udskiftning, interessekonflikter, vanskeligheder i forbindelse med at kommunikere

forskningsresultater, samt et ustabilt politisk miljø. En fremmende faktor var at give naturfagslærere støtte til implementering i form af materialer og laboratorieprodukter.

I det andet studie fra Canada anvendes et longitudinelt design (Leadbeater et al. 2015). Her rapporteres resultater fra to studier omkring implementering af WITS-programmer. WITS-programmer (Walk away, Ignore, Talk it out and Seek help) er evidensbaserede trivselsprogrammer til hele skoler, der specifikt arbejder med børn i børnehaveklasse til sjette klasse til at fremme et positivt skolemiljø og social ansvarlighed. Fokus i de to studier var på at beskrive erfaringer med den indledende tilslutning til programmet, samt aktivt evaluere og udbrede WITS-programmer på canadiske grundskoler. I forlængelse af dette sås på muligheder for og udfordringer ved en forankring af interventionerne.

Overordnet set fremhævedes det, at en tilpasning af både programmets sprogbrug og aktiviteter i skolens daglige praksis understøttede en forankring. På den anden side sås, at udskiftning i personalet, faldende interessent finansiering, vanskeligheder i forbindelse med at ansætte ressourcepersoner på tværs af sektorer, ufordelagtigt politisk miljø, og oplevede fordele ved andre konkurrerende programmer blev identificeret som potentielle forhindringer i forhold til programmets forankring.

I forhold til at forankre implementeringen eller forhindre frafald var involveringen af skoleledelsen og programmets personale nødvendig i forhold til at udbrede programmet, sikre mulighed for kompetenceudvikling af nyt personale, opdatere og forny ressourcer og modstå igangsættelse af nye initiativer. På denne måde sås det, at både skolen og programmets personale havde behov for at forudse og reagere på kontinuerlige forandringer både indenfor og udenfor skolen. Forankringen var afhængig af, hvor godt skolerne og det politiske miljø arbejdede sammen over tid i forhold til at håndtere udskiftning blandt personalet, politiske og prioritets ændringer, samt fra andre konkurrerende innovationer. Planlægning af forankring var afhængig af regelmæssige personalemøder, aktiv ledelse, støtte fra de lokale politikere og fornyelse af programmet. Implementeringskvalitet påvirkede forankringsprocessen, således at skoler med en bedre overholdelse af programmets komponenter havde større sandsynlighed for at beskrive en fast plan for det fortsatte brug af programmet.

Den tværsektorielle tilgang til WITS hjalp med til at fremme en forankring ved at fastholde interessenters rolle i programmets design, tilslutningsprocessen og implementeringsstrategien. Forfatterne opsummerede, at disse resultater opfattedes som en tydeliggørelse af teorien om en forankrings livscyklus. Her forstås forankring som en funktion af kontinuerlig planlægning af fornyelse i forhold til implementeringsprocessen på skoler, hvor nogle forankringsprocesser sker af sig selv mens andre kræver arbejde og indsats. De to studiers overordnede resultater pegede i retning af behovet for støtte både under den indledende tilslutning til programmet, men også på tværs af programmets livscyklus. Forankring var ikke blot næste trin efter en højkvalitets implementering, det krævede kontinuerlig kommunikation, evaluering og gentilslutning processer, som skulle imødeses af både skoleledelsen og programmets udviklere.

Tabell 5.6 Centrale pointer fra den gennemgåede forskning

Forankring fremmes af • Ledelse • Tilstrækkelig oplæring og kompetenceudvikling • Etablering af et fælles sprog • Kontinuerlig planlægning og fornyelse • Kommunikation • Evaluering • Fortsat engagement

Analytiske resultater fra det systematiske review

Studierne, der blev inkluderet i det systematiske review, havde alle fokus på, hvad der fremmer eller hindrer anvendelse af evidensbaserede viden. Den teoretiske analyse viser, at implementeringsprocesser er dynamiske og har flere retninger. Det er særligt interessant, at resultaterne fra studierne er forbundet indbyrdes gennem de seks overordnede temaer.

Ledelse er den altovervejende faktor for succesfuld implementering af et program eller en indsats. Dette gælder ikke kun i de studier, der er inkluderet under teamet ledelse, men også direkte relateret til den grad, hvormed professionel kompetenceudvikling,

ressourcepersoner/støttesystemer og forankring er taklet, samt hvordan holdninger og oplevelser blandt personalet bliver påvirket. Det skal dog bemærkes, at der er den begrænsning under dette tema, at mange af studierne bygger på empiriske data fra casestudier, der kun inddrager én eller få skoler, og som en konsekvens af det kun rummer få skoleledere.

I forhold til temaerne kompetenceudvikling, ressourcepersoner/støttesystemer og forankring er der et ret sikkert empirisk fundament for at konkludere, at kompetenceudvikling i sig selv ikke er nok. Kompetenceudvikling skal suppleres med supervision, coaching og andre lokale støttesystemer for at fremme en implementeringsproces. Der tyder endvidere på, at der er behov for en længerevarende og mere omfattende kompetenceudvikling, for "booster sessions", samt databaseret information omkring implementerings fastholdelse.

Ses der på tværs af de seks temaer fremgår det, at komplekse programmer eller aktiviteter med mange komponenter og niveauer er de vanskeligste at implementere, og de viser også til tider forskellige eller modsatrettede resultater. Der dog er kun få studier af denne karakter inkluderet i reviewet. Endelig er det vanskeligt i disse studier at fastslå væsentligheden af komponenterne i forhold til at opnå forventede resultater. De komplekse programmer eller indsatser med mange forskellige komponenter og niveauer vil typisk forstyrre de sædvanlige undervisningsrutiner og på denne måde udgøre en trussel mod læreres autonomi. En anden faktor, som kan påvirke implementering af nye programmer eller indsatser, er, at skoler og lærere kan føle et pres i forhold til at blive holdt ansvarlige for manglende eller negative resultater.

Overordnede trivselsprogrammer og programmer målrettet elever med særlige behov er velrepræsenteret i reviewet. Disse studier har ofte et stærkt design og dækker over et stort antal elever. Disse programmer synes også at have en mere succesfuld implementering end programmer, der er målrettet undervisning og fagligudvikling. Årsagen til dette kan formegentlig findes i, at programmer, der er målrettet elever med særlige behov, ofte varer mindre end et år, samt at interventionen er velbeskrevet, nem at forstå og let kan omsættes i praksis. Ydermere kræver denne type af interventioner ikke en reel ændring af skolens praksis, er ikke en trussel mod fagligudvikling generelt, griber ikke ind i lærernes

autonomi, og skolerne bliver ikke holdt ansvarlige for manglende resultater. Programmer og indsatser, der er målrettet undervisning og faglig læring, strækker sig ofte over flere år, kræver ændring af rutiner og kan opfattes som en trussel mod lærernes autonomi, hvad der igen kan påvirke de basale undervisningskompetencer i en negativ retning.

Der er relativt få studier inkluderet fra de nordiske lande, så anvendelse af resultaterne i reviewet skal tage højde for, at holdninger og opfattelser er vigtige, og at der i en nordisk sammenhæng kan være en modstand blandt skoleledere og personale mod evidensbaserede praksis, samt det at rette sig efter vejledninger og manualer til et program eller en indsats.

Konklusion

Det kan kræve reformer af svensk skolepolitik, hvis man vil mindske ulighed i den svenske grundskole. Nogle reformer vil skulle iværksættes fra centralt hold, andre kan finde sted på kommunalt plan, mens atter andre kan finde sted på skoleniveau.

Uanset hvilket niveau og hvilken indsatstype, der prioriteres, er der forskningsmæssig dokumentation for, at en succesfuld implementering kræver, at der tages stilling til og højde for en række aktiviteter, der skal planlægges omhyggeligt. Disse aktiviteter centrer sig om seks områder: ledelse, kompetenceudvikling, ressourcepersoner/støttesystemer, gennemførelseskvalitet, holdninger og forankring. Reviewet viser, at disse seks områder er af vital betydning for implementering af forskningsbaseret viden, uanset om det er helt specifikke og konkrete interventioner/indsatser eller i en mere konceptuel form, fx samarbejde mellem to skoler. Reviewet viser, at der er adskillige faktorer indenfor de seks områder, som kan fremme eller hindre succesfuld implementering.

Når man ser på de studier, der indgår under de seks temaer, så viser det sig, at programmer eller aktiviteter rettet mod faglige områder med mange komponenter og niveauer, fx læsning, matematik og naturvidenskab er de vanskeligste at implementere. Disse er karakteriseret ved at gå på tværs af læreres sædvanlige undervisningspraksis, og kan opleves af lærere som en begrænsning af deres autonomi.

De programmer, som retter sig mod trivsel på hele skoler eller retter sig mod elever med særlige behov, synes at have mere succesfuld implementering end de aktiviteter, der retter sig mod undervisning og faglige læring. Årsagen til dette kan findes i, at disse programmer typisk varer mindre end et år, intervention er meget specifik og velbeskrevet, er let at forstå og bringe i spil i praksis. Udover dette giver disse indsatser ikke mange ændringer i skolens almindelige rutiner, de truer ikke personalets autonomi, og skolerne skal ikke dokumentere resultaterne på samme måde som med faglige resultater. Dette er interessant i forhold til nærværende antologi, da netop generel trivsel på skoler har stor betydning for læring og skabelse af ligeværdighed.

Afslutningsvis er det væsentligt at fremhæve den overordnede centrale rolle, som skoleledelsen udgør i forhold til implementeringsprocesser generelt. Der findes en svensk rapport (Böhlmark et al. 2012), som viser, hvor vigtige skoleledere er for, hvordan en skole fungerer. Dette gælder først og fremmest i forhold til elevresultater og til skolernes overordnede arbejdsmiljø. Der er derfor behov for at medtænke, hvordan skoleledelsens rolle kan styrkes, hvilket værktøj skoleledelser har brug for, og hvilken efteruddannelse der eventuelt kan være relevant, når nye reformer eller tiltag skal implementeres.

Referencer

Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of Explicit Reading Comprehension Instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*. 21, 520–537.

Berger J., Lam Yiu, H., Nelson, D., Vaganek M., Rosenfield, S., Gravois, T., Gottfredson, G., Vu, P., Shanahan, K., & Hong, V. (2014). Teacher utilization of Instructional Consultation teams. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 24(3), pp. 211–238.

Bishop, R., Berryman, N., Wearmotuh, J., Peter, M. & Clapham, S. (2012). Professional development, changes in teacher practice and improvements in indigenous students' educational performance: a case study from New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), pp. 694–705.

Böhlmark, A., Grönqvist & Vlachos, J. (2012). *Rektors betydelse för skola, elever och lärare*. IFAU, Rapport 2012:15.

Collins, S., Woolfson, L. M. & Durkin, K. (2014). Effects on coping skills and anxiety of a universal school-based mental health intervention delivered in Scottish primary schools. *School Psychology International*, 35(1), pp.85–100.

Copur-Gencturk, Y., Hug, B. & Lubienski, L. S. (2014). The effects of a Master's program on teachers' science instruction: results from classroom observations, teacher reports, and student surveys. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(2), pp.219–249.

Cross, W., West, J., Wyman, P. A., Schmeelk-Cone, K., Xia, Y., Tu, X., Teisl, M., Brown, C. H. & Forgatch, M. (2015). Observational measures of implementer fidelity for a school-based preventive intervention: Development, reliability, and validity. *Prevention Science*, 16(1), pp.122–132.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41:327–350.

Dyssegaard, C., Egelund, N. & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the*

field analysis. Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.

EC (European Commission). (2007). *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Commission Staff Working Document, Brussels: Commission of the European Communities.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. Tampa, FL. University of South Florida.

Goldman, H. H., Ganju, V., Drake, R. E., Gorman, P., Hogan, H., Hyde, P. S. & Morgan, O. (2001). Policy implications for implementing evidence-based practices. *Psychiatric Services*, 52, 1591–1597.

Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2013) Making the most out of school-based prevention: lessons from the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioral Difficulties*. 18(3),348–260.

Leadbeater, B. J., Gladstone, E. J. & Sukhawathanakul, P. (2015). Planning for sustainability of an evidence-based mental health promotion program in Canadian elementary schools. *American Journal of Community Psychology*, 56 (1–2), pp.120–133.

Lee, S. L. (2012). *A descriptive study of Response to Intervention (RtI) implementation at the elementary level in West Virginia*. Graduate College, Marshall University. Dissertation.

Lynch, S. J., Pyke, C. & Grafton, B. H. (2012). A retrospective view of a study of middle school science curriculum materials: implementation, scale-up, and sustainability in a changing policy environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), pp.305–332.

Maughan, S., Teeman, D. & Wilson, R. (2012). What leads to positive change in teaching practice? National Foundation for Educational Research in England and Wales (NFER). Slough.

Nelson, J. & O'Beirne, C. (2014). *Using evidence in the classroom: what works and why?* Slough: NFER.

Nordenbo, S. E. (2012). *Kunnskapsløftet som reformprocess*. Syntese-rapport til Utdanningsdirektoratet.Oslo.

Nutley, S., Walter, I. & Davies, H. T. O. (2007). *Using evidence: how can research inform public services?* Bristol. The Policy Press.

Ogden, T. & Fixsen, D. L. (2014). Implementation science: a brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 4–11.

Roland, P. (2012). Implementering av skoleytviklings programmet Respekt. Faculty of Humanities, University of Stavanger. Dissertation.

Sørlie, M-A. & Ogden, T. (2015). School-wide Positive Behavior Support: Norway: impacts on problem behavior and classroom climate. International Journal of School & Educational Psychology, 3(3), 202-217.

Quint, J., Zhu, P., Balu, R., Rappaport, S. & DeLaurentis, M. (2015). *Scaling up the Success For All model of a school reform: final report from the Investing in Innovation (i3) Evaluation*. MDRC Building Knowledge to Improve Social Policy.

6 Leiarskap i klasseromet ein nøkkel til likeverdig opplæring

Sigrun K. Ertesvåg

Introduksjon

Tanken om at alle elevar skal ha lik rett til opplæring står sterkt i dei nordiske landa. Ein kan forstå retten til lik opplæring noko ulikt i dei ulike land sine opplæringslover, og i tolking av desse lovene. Likevel er det bærande prinsippet at alle elevar skal ha rett til likeverdig opplæring uavhengig av geografi, familiebakgrunn, kjønn, etnisitet og kva skule ein går på. Kjernen i forståelsen av likeverdig opplæring er at skulen skal ta omsyn til elevane sine ulike føresetnadar for at alle elevane skal ha like muligheiter til å nå måla for undervisninga. Kort sagt: Alle elevar skal ha same muligheit til å utnytte sitt fulle læringspotensiale og elevane har lik rett på undervisning av høg kvalitet. Dette idealet og målet står sterkt i alle dei nordiske landa. Utfordringa er korleis ein kan forstå lik kvalitet i opplæringa, og enno vanskelegare å vurdere objektivt om kvaliteten i opplæringa er lik. Det er slik ikkje heilt enkelt å definere kva som er likeverdig utdanning. Skolverket (2006) karakteriserer eit likeverdig skulesystem slik det er vist til over. Her legg ein vekt på at sosioøkonomisk bakgrunn, migrasjonsbakgrunn, og kva skule ein går på ikkje skal ha betyding for kvaliteten i undervisninga ein får. Betydinga av sosioøkonomisk bakgrunn og migrasjonsbakgrunn er ofte diskutert. Likeeins er skilnaden mellom skular drøfta, i Sverige kanskje særleg med vekt på forskjellar mellom private og offentlege skular (Böhlmark & Holmlund 2012). Generelt er det slik at debatten kring likeverdig opplæring i stor grad handlar om karakteristika ved eleven (etnisitet, kjønn, familiebakgrunn) eller karakteristika ved skulen (privat eller offentlig, geografisk lokalisering, samansetting av elevgruppa). Dette er noko underleg i lys av at ei rekkje studiar indikerer at skilnaden i kvaliteten av undervisninga er stor

mellom klasserom, også innan same skule (t.d. Hamre et al. 2013, Hanushek 2011, Westergård et al. 2018; Virtanen et al. 2017). Det kan innebere at ein ikkje berre må sjå på elevane sin bakgrunn og strukturelle skilnadar ved skulane når ein vurderer likeverdet i skulen. Ein kan vere langt unna å nå målet om likeverdig opplæring om ein ikkje også ser på kvaliteten av undervisninga i det enkelte klasseromet. Dette kapitelet vil sjå nærare på læraren sitt leiarskap i klasseromet og betydinga dette har for læringsutbyttet, sosialt og fagleg, for elevane. Først ser vi nærare på omgrepet leiarskap i klasseromet, deretter på kva tiltak som kan bidra til å auke kvaliteten i undervisninga. Til sist vert det drøfta i kva grad leiarskap i klasseromet kan bidra til å auke likeverdet i opplæringa.

Leiarskap i klasseromet

Effektiv leiarskap i klasseromet er ein av dei viktigaste predikatorane for sosial og fagleg læring hos elevane (for oversikt og meta-analyse sjå t.d. Emmer & Sabornie 2015; Evertson & Weinstein 2006; Wang, et al. 1993). Tradisjonelt har forsking på leiarskap i klasseromet vektlagt korleis læraren kan avgrense uro og disiplinproblem, samtidig som han eller ho aukar elevane sitt engasjement for skulearbeidet (Emmer & Stough 2001). Ei moderne forståing av leiarskap i klasserommet er breiare og skildrar lærar som

1. utviklar positive, støttande, relasjonar med, og mellom, elevane,
2. organiserer og implementerer undervisning på måtar som optimaliserer elevane sin tilgang til læringssituasjonar,
3. oppmuntrar elevane sitt engasjement i fagleg aktivitet,
4. fremmar utvikling av elevane sine sosiale ferdigheiter og sjølv-regulering, og
5. nyttar målretta og tilpassa tiltak for å hjelpe elevar med åtferdsproblem

(sjå Evertson & Weinstein 2006; Emmer & Sabornie 2015 for oversikt).

Bredda i aspekt ved leiarskap i klasseromet illustrerer tydeleg kompleksiteten i kunnskapen som er nødvendig. Samtidig illustrere

bredda at leiarskap i klasseromet er ein kontinuerleg og kompleks interaksjon mellom lærarar og elevar. Leiarskap i klasserommet kan, som vist over, vere nøkkelen til likeverdig undervisning gjennom læraren sin genuine interesse for den enkelte elev. Lærarar som viser interesse og bevist søker etter å identifisere elevane sin faglege og sosiale utfordringar, og tilpassar undervisninga slik at kvar einskild elev kan utnytte sitt læringspotensiale.

Leiarskap i klasseromet og læringsutbytte hos elevane

I første og andre utgåve av *Handbook of classroom management* (Emmer & Sabornie 2015; Evertson & Weinstein 2006) er leiarskap i klasseromet definert som *«dei handlingane lærarar gjer for å skape eit miljø som støttar og legg til rette både for fagleg og sosio-emosjonell læring»* (Evertson & Weinstein 2006 s. 4, mi omsetjing). Definisjonen har ei klar retning, men er samstundes vid og gir lite spesifikk informasjon om korleis læraren konkret handlar og kva som gir undervisning som har høg kvalitet. Styrken i definisjonen er at han reflekterer kompleksiteten i klasseromet som sosialt system. I dei to utgåvene ser Pianta (2006) og Wubbels og kollegaene (2015) leiarskap i klasseromet i eit relasjonelt perspektiv. I eit relasjonelt perspektiv både utvidar og avgrensar Pianta og Wubells og kollegaene definisjonen av leiarskap i klasseromet som er gitt over. Her omfattar leiarskap i klasseromet all åtferd og handling hos læraren knytt til kognisjon og haldningar, og som bidrar til å utvikle eit godt læringsmiljø i klasseromet. Sjølv om ein her vektlegg læraren sine handlingar vert desse effektive berre i den grad elevane tolkar handlingane. Såleis ser ein her leiarskap i klasseromet som ein interaksjon mellom læraren og elevane. Innverknaden interaksjonen kan få for elevane sitt læringsutbytte er såleis avhengig av kvaliteten i interaksjonen mellom lærarar og elevar. Sentralt i denne forståinga av leiarskap i klasserommet er at ein vektlegg betydinga av *handlingar* læraren gjer for å fremme læring hos elevane. Handlingar er åtferd ein kan observere, lære og vidareutvikle. Samstundes føregår ikkje læraren sine handlingar i eit vakuum, effekten av lærarane sine handlingar er avhengig av korleis dei vert oppfatta og mottatt av elevane.

Klasseromet som sosialt system er i liten grad vektlagt i drøftingane av leiarskap i klasseromet hjå Pianta eller Wubbels og kollegaene. Dette sjølv om begge anerkjenner at dette er del av kompleksiteten i klasseromet. Interaksjonen mellom lærarar og elevar i ei klasse er viktig, i tillegg er relasjonar mellom elevane sentrale sjølv om dette ikkje er eksplisitt omhandla av Pianta og Wubbels og kollegane. Ein kan argumentere at dette er ei svaktheit ved dei to perspektiva. Relasjonar mellom elevar er rett nok omhandla i andre kapitel i dei to handbøkene i leiarskap i klasseromet. Relasjonar mellom elevane er òg implisitt omhandla i interaksjon mellom lærar og elevar gjennom at læraren har eit tydeleg og uttalt ansvar for at interaksjonen mellom elevane er av høg kvalitet. Klasseromet som sosialt system er utgangspunktet i skildringa til Erling Roland av det sosiale systemet i klasseromet som *elevkollektivet* (Roland 1998; 2014). Her vektlegg Roland spesifikt kva mekanismar som gjer seg gjeldande i klasseromet og spesifikt viser til faktorar i systemet som har implikasjonar for leiarskap i klasseromet. Når dette er sagt er det i dette kapitelet lagt hovudvekta på interaksjonen mellom læraren og elevane i drøftinga av leiarskap i klasseromet. Ulike teoretiske perspektiv og system ser på interakjonen (t.d. Fauth, et al. 2014; Wagner, et al. 2013). Nokre perspektiv er spesifikt knytt til eit fag (t.d. Kunter & Baumert 2006) andre omhandlar undervisning generelt (t.d. Fauth et al. 2014; Hamre et al. 2013). I den vidare drøftinga er det tatt utgangspunkt i Teaching Trough Interaction (TTI)-rammeverket til Pianta, Hamre og kollegaene (Hamre et al. 2013; Pianta, Hamre & Allen 2012). TTI-rammeveret er kanskje det best dokumenterte teoretiske rammeverket for å forstå interaksjon mellom lærar og elevar. I tillegg er det med bakgrunn i rammeverket utvikla seks alderstilpassa versjonar av observasjonssystem for å observere interaksjon i barnegrupper og klasserom. Systematisk observasjon gir eit konkret, forskingsbasert, grunnlag for å kunne vidareutvikle interaksjonen i klasseromet.

Betydinga av kvaliteten i interaksjonar i klasseromet for elevane si læring er godt dokumentert (t.d. Allen et al. 2013; Bell et al. 2012; Kane et al. 2012). Samstundes viser ei rekkje studiar, også i Norden, at variasjonen mellom klasserom er stor for dei fleste sentrale aspekta ved klasseromsinteraksjon (Virtanen et al. 2017; Virtanen et al. 2019; Westergård et al. 2018). Virtanen og kollegaene (2019) fann

i ein norsk studie skilnadar i profilar som representerer ulik undervisningskvalitet mellom klasserom. I denne studien fann ein fire undervisningsprofilar eller -mønster, i dimensjonar som karakteriserer dei tre hovudområda emosjonell støtte, klasseroms-organisering og læringsstøtte. Mellom anna ein profil med klasserom der undervisningskvaliteten var høg for alle dimensjonane, og ein profil med klasserom med signifikant lågare kvalitet på alle dimensjonane. Dei store skilnadane mellom klasserom karakterisert av desse to profilane indikerer at ikkje alle elevar har tilgang til undervisning av høg kvalitet. Her er det ikkje enkeltelevar som ikkje har tilgang til undervisning av høg kvalitet, men heile klassar av elevar. Dette truar likeverdet i skulen.

Implikasjonane av skilnadane er illustrert i ein storskala studie av Kane og kollegane (2012). Studien indikerer ein relasjon mellom observasjonsskårar av undervisningskvalitet, og skårar som representerer gevinsten (value added) ved å være i eit klasserom med høg undervisningskvalitet samanlikna med eit klasserom med låg undervisningskvalitet. Samanlikna ein elevar i klasserom med dei 25 prosent høgste skårane med elevar i klasserom med lågare observasjonsskårar var skilnadane markante. I løpet av eit skuleår var skilnaden tilsvarande 1,5 månad meir læring hos elevar i klasserom med høge skårar samanlikna med elevar med same føresetnadar i klasserom med lågare skårar. Behovet for nære og positive relasjonar til lærarar er sentralt i forståelsen av emosjonell støtte og betydinga emosjonell støtte har for sosial og faglig læring (Connell & Welborn, 1991; Curby et al. 2013). Det grunnleggande behovet for tilknyting og å vere del av eit fellesskap, er avgjerande for at barn og unge skal fungere optimalt og utvikle seg. Effekten av å dag etter dag oppleve interaksjon mellom lærar og elevar av låg kvalitet kan vere at elevar distanserar seg frå læraren, og omvendt. Dette kan i neste omgang påverke læringsutbyttet til elevane, og lærarane sin trivsel og glede ved jobben. Slik har kvaliteten av klasseromsinteraksjonen implikasjonar både for elevar og lærarar. Låg klasseromsinteraksjon kan få ein negativ utvikling der lærarar og elevar distanserer seg meir og meir frå kvarandre og får mindre og mindre interesse for kvarandre og det dei skapar saman i form av læring og utvikling. For elevar med risiko for å ikkje mestre skulen kan interaksjon mellom læraren og elevar vere meir avgjerande enn for elevar utan risiko (Pianta, 2016).

Samstundes rører Pianta, Hamre & Allen (2012) ved det som kanskje er den mest sentrale faktoren for å lykkast med å nå målet om likeverdig undervisning. Dei argumenterer at kvaliteten og karakteren av interaksjon mellom lærar og elevar er avgjerande for å forstå og styrke engasjementet elevane har for undervisninga. Motivasjon og engasjement har vist seg å vere avgjerande for elevane sitt læringsutbytte (t.d. Senko et al. 2011; Skinner & Belmont, 1993). Ein kan argumentere at det enkelt å nå målet om likeverdig opplæring. Uavhengig av elevane sine bakgrunn og faglige føresetnadar føreset likeverdig opplæring at den einskilde elev engasjerer seg i læringsaktiviteten i den grad at han eller ho finn skulen meiningsfull og kan utnytte sitt læringspotensiale. Å lykkast med det er dei vaksne litt ansvar.

Leiarskap av høg kvalitet aukar elevane sitt engasjement

Relasjonar og interaksjonar elevane har med lærarar fremmar eller hemmar utvikling og læring avhengig av i kva grad desse relasjonane og interaksjonane engasjerer, utfordrar på ein meiningsful måte og gir støtte til elevane sosialt og relasjonelt. Dette er essensen i eit leiarskap som fremmar læring i klasseromet (Pianta et al. 2012). Slik reflekterer relasjonane mellom læraren og elevane i kva grad eit klasserom har kapasitet til å fremme utvikling og læring hos elevane. Slik er òg kvaliteten i relasjonar og interaksjonar mellom lærarar og elevar sentrale for å forstå korleis ein kan styrke engasjementet til elevane i klassa. Engasjement er ein relasjonell prosess (Pianta, Hamre & Allen 2012). Engasjement reflekterer elevane sine kognitive, affektive, åtferdsmessige og motivasjonelle føresetnadar og kapasitet. Engasjement er òg avhengig av relasjonar til andre, til dømes lærarar, som kan aktivere og strukturere desse føresetnadane og kapasitetane slik at eleven kan oppnå optimal utvikling og modning (Allen & Allen 2009; Pianta, Hamre & Allen 2012).

Med utgangspunkt i dette perspektivet kan ein forstå engasjement ved å forstå relasjonar og korleis relasjonar kjem til uttrykk i handling eller åtferd i interaksjonar mellom aktørane i klasseromet. Her er observasjon av interaksjon og tolking av den verdien og meininga interaksjonane har for å fremme muligheiter til læring og utvikling eit sentralt verktøy.

Uavhengig av om årsaka til at elevane i klasseromet er ulike er skilnadar i migrasjonsbakgrunn, sosioøkonomisk bakgrunn eller føresetnadar for å lære, er læraren sine føresetnadar for å kunne engasjere elevane, gjennom leirskap i klasseromet, avgjerande for kvaliteten av undervisninga. Kvaliteten av interaksjonen mellom læraren og elevane er såleis avgjerande for kvaliteten av undervisninga og læringsutbytte. Ei tilnærming som dette representerer ei dreiing i den pedagogiske litteraturen dei seinaste tiåra. Tidlegare forklarte ein i stor grad mangelfull utvikling og læring med elevane sin bakgrunn og/eller føresetnadar for læring. I dag ser ein derimot òg på interaksjonen mellom eleven sine føresetnadar og konteksten eleven er del av, til dømes klasseromet (Bronfenbrenner & Morris 1998).

I eit kompleks sosialt system som klasseromet er det mange faktorar og prosessar som verkar inn på læringsutbytte til elevane. Forskingslitteraturen som kastar lys over desse faktorane og prosessane, og kartlegging av desse, er då òg mangfaldig. Med bakgrunn i teori og omfattande studiar har Robert Pianta og Bridget Hamre saman med kollegaer utvikla TTI-rammeverket. Rammeverket dannar grunnlag for å forstå, organisere, og kartlegge interaksjon mellom lærarar og elevar i klasseromet innanfor tre hovudområder eller domener: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Sentralt i TTI er at ein kan forstå interaksjonen mellom lærarar og elevar som eit drivverk for elevane si læring, fagleg og sosialt. Skal ein forstå korleis konteksten (t.d. faktorar og prosessar i klasseromet) påverkar utvikling og læring hos kvar enkelt elev må ein anerkjenne at utvikling skjer i interaksjonar mellom den enkelte aktør (elev/lærar) sine føresetnadar for læring og ferdigheiter dei har. Resursane som er tilgjengeleg for dei i ulike situasjonar spelar òg ei rolle og ein må anerkjenne at dette er ein dynamisk prosess (Pianta, Hamre & Allen 2012; Hamre et al. 2013). Ein kan nytte TTI for å forstå korleis leiarskap i klasseromet kan bidra til likeverdig opplæring.

Tabell 6.1 Rammeverket «Teaching Through Interaction»: skildring av domener og dimensjonar i CLASS-S.[a]

Domener	Dimensjon	Skildring
Emosjonell støtte	Positivt klima	Reflekterer den generelle emosjonelle stemninga i klasseromet og kontakta mellom lærarar og elevar
	Lærar-sensitivitet	Omfattar læraren si merksemd, på og presise respons til, elevane sine behov fagleg, sosialt/emosjonelt, i høve til åtferd og utvikling.
	Verdsetting av ungdomane si livsverd	I kva grad læraren sin interaksjon med elevane og klasseromsaktivitetar vektlegg elevane sine interesser, motivasjon og synspunkt meir enn å vere lærarstyrt. Omfattar òg i kva grad elevane sine idear og meiningar vert verdsett og om fagstoffet vert gjort relevant for elevane.
Klasserom-sorganisering	Åtferds-handtering	Omfattar lærarane sin bruk av effektive metodar for å førebygge og handtere problemåtferd ved å presentere klare forventingar til åtferd og minimere tida som vert nytta på forstyrrande åtferd
	Produktivitet	Kor godt læraren organiserer undervisningstida og rutinar så elevane har så mange muligheiter for å lære som mogleg.
	Negativt klima	Reflekterer det generelle nivået av negativitet i klasseromet mellom lærarar og elevar (t.d. sinne, aggresjon, irritabilitet). Frekvens, kvalitet og intensitet av lærar og elevnegativitet er av betydning.
Læringsstøtte	Undervisnings-format	Omhandlar i kva grad læraren maksimerer elevane sitt engasjement og føresetnadar for å lære gjennom klar presentasjon av materiell, aktiv fasilitering og bruk av interessant og variert fagstoff og materiale.
	Innhalds-forståing	Viser både til djupna på det faglege innhaldet og tilnærmingane som vert nytta for å hjelpe elevane å forstå rammeverk, sentrale idear og prosedyrar i eit fag. På høgt nivå referer dette til interaksjon mellom lærar og elevar som leier til integrert forståing av fakta, dugleikar, omgrep og prinsipp
	Analyse og utforsking	Omhandlar i kva grad elevane er engasjert i høgre ordens tenking gjennom å nytte kunnskap og dugleikar på nye måtar og/eller i opne problem, oppgåver og spørsmål. Høve til å engasjere seg i metakognisjon dvs. tenking om eigen tenking, er òg inkludert.
	Kvalitet i tilbakemelding	Vurderer lærarane si tilbakemelding med omsyn på å utvide læring og forståing (formativ evaluering) ikkje kor rett arbeidet er eller sluttproduktet (summativ evaluering). For ungdom (secondary) kan tilbakemelding i utstrekt grad vere gjort av medelevar. Uavhengig av kjelde vektlegg ein her kva type tilbakemelding som vert gitt og i kva grad denne «pushar» læring.
	Undervisnings dialog	Fangar opp målretta bruk av diskusjon av faginnhaldet mellom lærar og elevar som er kumulativt, der læraren støttar elevane i å knyte saman idear på måtar som leiar til djupare forståing for faginnhaldet. Elevane tek ei aktiv rolle i desse dialogane og både lærar og elevar nyttar strategiar som fremmar vidare dialog.
Elev-engasjement		Elevengasjement fangar opp i kva grad all elevane i klassen er fokusert og deltek i læringsaktiviteten som vert presentert eller fasilitert av læraren. Skilnaden mellom passivt engasjement og aktivt engasjement er vektlagt.

[a] Etter Pianta, Hamre & Mintz, 2012.
Note: Elevengasjement er ikkje rekna som eige domene, men som eit resultat av dei tre domena. Det er likevel sett opp i tabellen for å bidra til oversikt.

Eit kjenneteikn ved TTI rammeverket er at dei tre domena i lærar-elevinteraksjonar (emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte) er konsistente på tvers av alder, frå dei yngste barna i barnehage til og med vidaregåande opplæring. Det inneber at dei tre domena som fenomen er konstante samtidig som dei gjennom modning og utvikling kan gi ulik åtferd avhengig av alderen til barnet eller eleven. Denne åtferda kan igjen reflektere positive eller negative trekk ved interaksjonar. Det vil her falle for langt å gå inn på dei ulike utviklingsteoriane og empiriske studia som ligg til grunn for dei ulike domena og dimensjonane i TTI, men utførlege utgreiingar er gitt andre stadar (t.d. Pianta, Hamre & Allen 2012; Hamre et al. 2013). Styrken i TTI er at ein innan dei tre breie domena ved interaksjon, kan skildre eit sett spesifikke dimensjonar som gir grunnlag for å forstå åtferd i klasseromet og slik gir grunnlag for observasjon. Observasjon kan igjen ligge til grunn for profesjonell utvikling for lærarane, både spesifikke intervensjonar og som del av den kontinuerlege profesjonelle utviklinga i skulen. TTI avspeglar slik interaksjonen i klasseromet gjennom ei teoretisk forståing av dei tre breie domena som reflekterer sentrale fenomen for læring og utvikling hos elevane. I tillegg er dei meir spesifikke dimensjonane som operasjonaliserer domena i åtferd mellom lærarar og elevar sentrale i TTI. Desse åtferdsdimensjonane er noko ulike for ulike aldersgrupper, med fleire dimensjonar til eldre elevane er, særleg innan læringsstøtte.

Tabell 6.1 illustrerer kort dimensjonar innan dei tre domena for elevar frå 6. klassetrinn til og med vidaregåande opplæring (Pianta, Hamre & Mintz 2012). Systematisk observasjon av interaksjon i klasseromet gir grunnlag for effektiv utvikling av tiltak som aukar kvaliteten i undervisning i det enkelte klasserom. Det er ein føresetnad for likeverdig opplæring for alle elevar.

Tiltak, strategiar og intervensjonar som styrkar leiarskapet i klasserommet

Ein implikasjon av den vide definisjonen av leiarskap i klasserommet som er nytta i dei to utgåvene av *Handbook of classroom management* og andre stadar, er at systematiske oversikter over litteraturen på feltet (t.d. Wang et al. 1993; Simonsen et al. 2008) og meta-analysar

av effektar av intervensjonar (t.d. Marzano, Marzano & Pickering 2003; Korpershoek et al. 2016; Oliver et al. 2011) omfattar eit breitt spekter av intervensjonar. Eit døme på dette er meta-analysen til Korpershoek og kollegaene (2016) som omfattar dei nyaste studia publisert i perioden 2003–2013. Av dei 54 studia som var innlemma i studien var 85 prosent av intervensjonane retta mot (mellom fleire områder) å endre elevane si åtferd, 74 prosent var retta mot å styrke elevane sin sosio-emosjonelle utvikling, 54 prosent var retta mot å endre åtferda til læraren. Berre to intervensjonar (4 prosent) var retta mot interaksjonen mellom lærar og elevar. Rett nok var fleire av intervensjonane retta mot meir enn eit området (t.d. endre åtferda til læraren og redusere problemåtferd hos elevane), men det endrar ikkje at dei fleste intervensjonane vektla å redusere problemåtferd og/eller aggresjon hos elevane og svært få av intervensjonane var retta mot å styrke lærar-elev relasjonar og interaksjon. Ein kan argumentere at dette er noko underleg. Oliver og kollegaene (2011) viser då òg til at sjølv om målet er å redusere problemåtferd hos elevane må ein først endre åtferda til læraren. Med dette utgangspunkt kan ein stille spørsmål om kvifor ein ikkje i større grad rettar merksemda mot læraren og interaksjon mellom lærarar og elevar i utvikling av strategiar, tiltak og intervensjonar. Her kan det vere tenleg med ei todeling i *primære og sekundære* strategiar for å styrke læraren sitt leiarskap i klassen. Primære strategiar er då retta spesifikt mot handlingar, altså åtferda til læraren, og mot interaksjonen mellom lærarar og elevar. Sekundære strategiar er strategiar læraren nyttar i utøving av sitt leiarskap til dømes for å auke sosial kompetanse hos elevane, eller førebygge og redusere mobbing eller annen aggresjon. I eit effektivt klasserom vil læraren nytte både primære og sekundære strategiar, men ei slik todeling sikrar eit spesifikt fokus på at læraren er sitt eige viktigaste verktøy i utøving av leiing. Lærarar som utelukkande nyttar sekundære strategiar vil truleg streve med å lukkast om dei ikkje òg nyttar primære strategiar. Primære strategiar kan gi lærarane den autoriteten og relasjonen til den enkelte elev som til dømes vil vere nødvendig for å korrigere eleven si åtferd. Det er òg grunn til å anta, basert på teori og empiri, at å lykkast med primære strategiar er eit nødvendig grunnlag for å lykkast med sekundære strategiar. Ei slik todeling harmonerer godt med eit relasjonelt perspektiv på leiarskap i klasseromet slik Pianta (2006) og Wubbels og kollegaene (2015) legg til grunn. Det er òg

grunn til å tru at ei relasjonell tilnærming til leiarskap i klasseromet kan vere ein føresetnad for å lykkast med leiarskap i klasseromet i dei egalitære samfunna vi har både i Noreg og i Sverige. Læraren har kanskje ikkje den naturlege autoriteten her som lærarrolla har i mange andre land. Mange eldre studiar er òg gjennomført i ein skule som kanskje ikkje liknar den komplekse skulekvardagen vi har i dag. I dei nordiske landa, som internasjonalt, har oppgåvene til skulen auka dei siste 20-30 åra og med det kompleksiteten i skulen og klassa som sosialt system. I tillegg er dei fleste meta-analysar, og intervensjonsstudier, gjennomført i USA. Samla er det slik grunn til å tru at dei eldre, og internasjonale studia kanskje ikkje er ei god indikasjon på intervensjonar, strategiar og tiltak gjennomført i Norden i dag. Samstundes er det med eit slikt utgangspunk vanskeleg å seie noko tydeleg om effektar av intervensjonar som styrkar leiarskapet i klasseromet, og om denne type leiarskap kan styrke likeverdet i skulen. Her er det behov for meir forsking i ein nordisk kontekst.

I mellomtida kan vi sjå nærare på nokre studiar som spesifikt er retta mot interaksjonen mellom læraren og elevane, både i Norden og internasjonalt. Først vert primære strategiar presenterte og drøfta. Deretter vert eit døme på intervensjonar som kombinerer primære og sekundære strategiar drøfta. Ein slik kombinasjon vektlegg at styrking av læraren sitt leiarskapet i klasseromet både har ein eigenverdi, men og er eit sentralt verktøy for å styrke læringsmiljøet og redusere problemåtferd. Dei omtalte tiltaka er eit utval, og reine sekundære strategiar vert ikkje omtalt i særleg grad i dette kapitelet.

Ein meta-analyse av tiltak for å styrke leiarskap i klasseromet viser til at dei mest effektive tiltaka omfattar fleire av dei fire komponentane nemnt over t.d. både læraråtferd og elevåtferd, eller lærar-elev relasjonar og elevane sin sosio-emosjonelle utvikling (Kopershoek et al. 2016). Ikkje uventa gir tiltak retta mot elevane si åtferd og/eller sosio-emosjonelle utvikling sterkast effekt på desse områda. Dette er tiltak som i dette kapitelet er omtalt som sekundære strategiar, men som synest å ha best effekt i kombinasjon med primære strategiar. Funna i meta-analysen fell godt saman med funn i ein meta-analyse av tiltak for å førebygge og redusere mobbing (Ttofi & Farrington 2011). Her fann ein som Kopershoek og kollegaene, at tiltak med fleire komponentar hadde større effekt

en enkle, lite tidkrevjande og lite omfattande tiltak. Det er såleis grunn til å anta at komplekse fenomen som leiarskap i klasseromet som har som mål å skape støttande læringsmiljø for alle elevane krev komplekse, systematiske tiltak som innarbeider effektive og varige strategiar. Det er ingen quick-fix.

Eit interessant, men ikkje heilt uventa funn i studien til Kopershoek og kollegaene er at lærar-elevinteraksjon er den enkeltkomponenten som har sterkast effekt på fagleg læringsutbytte. Generelt, fann dei at intervensjonar som var retta mot å endre læraren sitt leiarskap (t.d. innarbeide struktur, rutinar og prosedyrar for arbeidet i klasseromet, åtferdshandtering), hadde ein positiv effekt på fagleg læringsutbytte hos elevane. Resultatet gir meining ettersom organisering og strukturering av klasseromet er ein føresetnad for læring: effektiv undervisning og læring kan ikkje skje i eit klasserom som er dårleg organisert (Jones & Jones 2012). Desse funna kan ein forstå gjennom at ein oppnår auka utnytting av tida, betre undervisningspraksis, auka muligheit til å lære og betre ro og orden i klasseromet. Samtidig er det framleis få studiar av årsaksfaktorar som dette, særleg i Skandinavia. Det er behov for meir forsking på dette feltet for å ytterlegare belyse årsakssamanhengane. En svakheit ved meta-analysen til Kopershoek og kollegaene er at den omfattar tiltak på barnetrinnet (låg- og mellanstadiet). Generelt har det vore vanskelegare å dokumentere effektar at denne type tiltak som omfattar heile klassar og skular på ungdomstrinnet (högstadiet). Ein finn nokre få studiar som òg dokumenterer effektar av primære strategiar på ungdomstrinnet. Eit døme er My Teaching Partner (MTP) (Allen et al. 2015). MTP er eit tiltak retta mot utvikling av enkeltlærarar sin kompetanse innanfor dei tre områdar Pianta og kollegaene vektlegg; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, ved å auke lærarane sine observasjonsferdigheiter gjennom videoanalyse av deira eigen interaksjon med elevane. Allen og kollegaene (2015) fann at auka kvalitet i undervisninga i form av betre ferdigheiter hos læraren innan dei tre områda, ga auka læringsutbytte hos elevane. Ein norsk studie av programmet RESPEKT viste liknande resultat. RESPEKT har som mål å styrke læringsmiljøet gjennom auka ferdigheiter hos lærarane til dømes gjennom styrking av den autoritative lærarrolla som vektlegg interaksjonen mellom læraren og elevane. Gjennom og etter intervensjonen auka elevane sine rapportar om lærarstøtte

(emosjonelt, organisering og akademisk) også på ungdomstrinnet, samtidig rapporterte same utvalet av elevar reduksjon i problemåtferd som mobbing, disiplinvanskar og uro (Ertesvåg 2009; Ertesvåg & Vaaland 2007). RESPEKT er eit tiltak som har både primære og sekundære strategiar. Dei primære strategiane for å styrke leiarskapet i klasseromet vert sett som eit verkty, og ein føresetnad, for å lykkast med reduksjon av problemåtferd og styrking av det faglege læringsutbyttet (Roland & Vaaland 2011).

Effektstorleikar i strategiar for å styrke leiarskapet i klasseromet

I vurderinga av om strategiar til dømes for å styrke leiarskapet i klasseromet er effektive ser ein gjerne til effektstorleikar, eit statistisk uttrykk for kor stor effekten er. Ulike typar effektstorleikar som til dømes Cohen's *d* (Cohen, 1988) eller Hedges' *g* (Hedges, 2007) er nytta avhengig av type forskingsdesign og analysar. Noko av utfordringa er at det ikkje berre er ulikt kva som er rekna som ein liten ($d/g = 0{,}2$), middels ($d/g = 0,5$) og eller stor ($d/g = 0.8$) effekt avhengig av kva mål ein har nytta, men dette er òg avhengig av fagområdet. Skuleomfattande strategiar, enten dei er primære eller sekundære, som gjerne omfattar alle lærarar og elvar ved skulen viser vanlegvis lågare effekt enn strategiar som er retta mot enkeltlærarar med utgangspunkt i eigen praksis (Hamre et al. 2010; Kopershoek et al. 2016). Skuleomfattande strategiar som omfattar alle lærarar og elevar er krevjande å implementere (Ertesvåg 2012). Enkelte strategiar for å endre elevane si åtferd, til dømes strategiar mot mobbing, kan vere vanskeleg å få store effektar rett og slett fordi dei fleste elevane ikkje er utsett for mobbing i utgangspunktet. Dette kan vere tilfelle òg i primære strategiar retta mot alle lærarar for å styrke av leiarskapet i klasseromet. I Noreg har ein vektlagt leiarskap i klasseromet dei siste 20–30 åra. Mange lærarar og skular er alt svært dyktige i utøving av leiarskap. Ein lærar vert aldri utlært, men å styrke leiarskapet hos ein lærarar som alt har høge ferdigheiter er meir krevjande enn å styrke leirskapet til lærarar som har grunnleggande ferdigheiter, men framleis har stort utviklingspotensiale.

Det er fleire utfordringar knytt til evaluering av effektar, mellom anna at ein tradisjonelt ser på effektar for heile elevgruppa. I

skuleomfattande intervensjonar der målet er å endre elevane si åtferd, eller auke læringsutbytte, gjennom å endre korleis læraren underviser, er det ei utfordring at denne type endring ofte tar 3-5 år før endringa er fullt implementert (Fullan 2016). Få intervensjonar vert evaluert så lenge. Av den grunn kan ein feilaktig vurdere at intervensjonar har liten eller ingen effekt dersom ein avsluttar evalueringa for tidleg. Til dømes indikerer evalueringa av RESPEKT at intervensjonen hadde størst effekt 3–4 år etter den eit år lange intervensjonen starta. Sentralt i RESPEKT er at styrking av leiarskap i klasseromet er eit sentralt verktøy for å endre åtferd hos elevane. Ei anna utfordring er at skuleomfattande intervensjonar omfattar mange elvar som ikkje har behov for endring, som til dømes ikkje er urolege, har psykiske vanskar, eller har svakt fagleg læringsutbytte. Det kan òg gjere det vanskeleg å oppnå sterke effektar.

På denne bakgrunn er det grunnlag for å vurdere effektar over 0.2 på Hedges' *g* eller Cohens' *d* som vesentlege for skuleomfattande intervensjonar retta mot alle lærarar og elevar sjølv om dette i effektstorleik er omtalt som ein "liten" effekt. Så viser intervensjonar retta mot å auke lærar sin kompetanse innan sentrale aspekt ved leirskap i klassen at sjølv om dei fleste elevane ikkje rapporterer endring i lærarane sin støtte, rapporterer enkeltgrupper av elevar endring (Havik & Ertesvåg 2018). Elevane som viste endring rapporterte signifikant høgre førekomst av ulike typar åtferdsproblem og lågare motivasjon enn elevane som ikkje rapporterte auka læringsstøtte frå læraren. Det indikerer at sjølv om tiltak ikkje indikerer signifikant positiv utvikling for alle elevar kan dei elevane som har mest behov for det rapportere positiv utvikling. Pianta (2017) viser til at effekten av trening er liten målt i effektstorleik når ein ser alle elvar under eit, men er større for elevar med låg sosioøkonomisk bakgrunn eller på andre måtar er i risiko for å ikkje lykkast i skulen. Såleis er det grunn til å anta at elevar som på ulike måtar har risiko for å ikkje lykkast i skulen er dei som har mest å vinne på at undervisninga i klasseromet har høg kvalitet i form av leiarskap i klasseromet med høg kvalitet. Samstundes vil alle elevar ha nytte av dette sjølv om effektane er mindre for elevar med mindre risiko. Elevar med lågare sosial bakgrunn under ugunstige forhold i klasseromet presterar lågare fagleg enn medelevane, men høgre enn gjennomsnittet av elevar dersom dei er i klasserom karakterisert av undervisning av høg kvalitet. Rapportane om større effekt av lærar-

elev interaksjonar på læring og utvikling hos elevar som viser ein eller annan form for sårbarheit er konsistente. Dei indikerer at denne type intervensjonar har størst effekt for elevar som på ein annan måte har fått svekka utvikling og/eller læring (Hamre & Pianta 2005; Pianta, 2017). Elevar i risikosona for å ikkje lykkast i skulen har størst utbytte fagleg og sosialt av høg undervisningskvalitet i form av leiarskap i klasseromet med høg kvalitet.

Evaluering av intervensjonen My Teaching Partner (MTP) retta mot einskildlærarar viser store effektar (d=0.77–0.97) (Pianta et al. 2008). På ungdomstrinnet var effekstorleikane på elevane sine faglege læringsutbytte lågare (g=0.48), men framleis vesentleg (Allen et al. 2015). Pianta og kollegaene (2008) fann òg større effekt på kvaliteten av lærar-elevinteraksjonen i klasserom i områder med låg sosioøkonomisk bakgrunn. Sjølv om ein ikkje nødvendigvis vil finne tilsvarande funn i Skandinavia gir det ein indikasjon på at effekten av undervisning med høg kvalitet kan vere større der utfordringane er størst. Utfordringa med strategiar som MTP er at det inneber ein så stor ressursar for kvar lærar at det i realiteten er for eit utval lærarar, ikkje alle, i alle fall ikkje samstundes. Skuleomfattande intervensjonane som omfattar alle lærarar og elevar vere vil derimot ikkje vere tilstrekkeleg for at alle lærarar skal styrke leiarskapet i klasserommet. Det vil difor vere nødvendig at ein både har skuleomfattande primære (og sekundære) strategiar for å vidareutvikle leiarskapet i klasseromet som omfattar alle lærarar. I tillegg er det behov for indikerte, meir spesifikk profesjonell utvikling for lærarar med eit identifisert behov eller særleg interesse for vidareutvikling på dette området. Truleg vil desse to tilnærmingane komplementere kvarandre, slik til dømes evalueringa av RESPEKT indikerer.

Eit spørsmål om implementeringskvalitet

I val av strategi for å styrke leiarskapet i klasseromet er det, som innan all pedagogisk verksemd, ikkje tilstrekkeleg at strategien viser effekt i form av overtydande effektstorleikar. Det er ikkje uvanleg at effektive skulebaserte strategiar vert vurdert som å ikkje å ha effekt. Effektive tiltak mot mobbing er eit døme på dette (Ttofi & Farrington 2011; Ertesvåg 2012). Årsaka er gjerne at strategien ikkje

er implementert med tilstrekkeleg kvalitet til å gi effekt. Implementeringskvalitet er definert som skilnaden mellom det som er planlagt og det som faktisk vert gjennomført i ein intervensjon eller strategi (Blase et al. 2012; Domitrovich et al. 2008). Ofte er det diskrepans mellom den planlagde og den implementerte strategien. Når avviket vert for stort vert implementeringskvaliteten for lav til at intervensjonen kan gi effekt. Sjølv dei mest effektive tiltaka kan ikkje gi effekt dersom dei ikkje vert gjennomført på ein måte som kan gi resultat. Faktorar som påverkar implementeringa kan vere knytt til skulen som organisasjon (t.d. leiing, samarbeid mellom lærarar/personalet) eller til strategien (t.d. sentrale element eller planlagt rettleiing ikkje vert gjennomført). Tradisjonelt har ein i liten grad vektlagt implementeringskvalitet i evaluering av strategiar. Eit resultat er at ein kan vurdere effektive strategiar og intervensjonar som ineffektive og forkastar dei. Det er såleis mykje å hente på å vektlegge faktorar som kan bidra til at skular og lærarar kan implementerer tiltaka med tilstrekkelig kvalitet til at dei gir effekt. Dersom strategiar retta mot å styrke leiarskapet i klasseromet ikkje vert implementert med høg kvalitet, kan dette bidra til å svekke likeverdet i opplæringa ved at skilnadane i undervisningskvalitet aukar.

Sjølv når ein, som med utgangspunkt i TTI, utviklar praksis basert på forsking er det ei rekke barrierar for å lykkas med implementering av høg kvalitet (Domitrovich et.al. 2008). Lav implementeringskvalitet er vanlig (Gottfredson et al. 2015). Samstundes er det ei utfordring at sjølv om kunnskapen om implementering er høg, og motivasjonen for å implementere tiltak for å styrke leiarskapet i skulen er høg, er det likevel svært krevjande (Ertesvåg 2012). Med dette bakteppe kan ein argumentere at skal strategiar gi resultat må implementering, og kvaliteten av denne, vektleggast sterkaste. Mangelfull implementering kan slik vere ein trussel mot likeverdig opplæring, dersom tiltak som kan utjamne skilnadane i opplæringstilbod ikkje vert godt nok implementert. Faktorar som styrkar implementering vert drøfta nære i kapitel 5.

Strategiar for økt leiarskap i klasseromet styrkar likeverdet i skulen

Gjennom dette kapitelet er det vist indikasjonar på at skilnadane i kvalitet i undervisninga forstått som interaksjon mellom lærar og elevar i klasseromet er store, òg mellom klasserom i same skule (Hanushek 2011; Kane et al. 2012; Virtanen et al. 2017; Westergård et al. 2018). Skilnadane er så store at likeverdet er trua, sjølv om skilnadar mellom skular og elevar vert utlikna. Ein implikasjon av dette er at dersom ein skal utjamne skilnadane i læringsutbytte sosialt og fagleg, må ein i tillegg til ei tradisjonelt tilnærming til likeverd i skulen, rette merksemda mot kvaliteten av leiarskapet i klasseromet. Ein kan argumentere at intervensjonar som er retta mot endring av læraren si åtferd er relevante, men ikkje tilstrekkelege. For å kunne endre eigen åtferd og handlingar slik at det endrar elevane sitt engasjement, motivasjon og styrkar læringsaktiviteten, må læraren òg forstå korleis ulik eigen åtferd kan nyttast i klassa som sosialt system og i interaksjon med elevane. Kunnskap og ferdigheiter om effektiv interaksjon med elevane er slik sentralt i eit relasjonelt perspektiv på leiarskap i klasseromet. Det inneber ikkje at intervensjonar som vektlegg endring av sosial åtferd, sosioemosjonell utvikling, sjølvregulering, mobbing og liknande hos elevane ikkje er relevant for læraren sitt leiarskap. Dette kan være viktige verkty for læraren i utøving av leiarskapet, men læraren er sitt eige viktigaste verktøy. Skal ein endre åtferd hos andre, må ein endre eigen åtferd.

Undervisning av høg kvalitet fremmar sosial utjamning ved at den tek omsyn til elevane sine føresetnadar, fremmar engasjement og er særleg effektivt for elevar i risikosona for å mislykkast med å utnytte læringspotensialet dei har. Målsettinga om at opplæringa skal vere likeverdig for alle elevar uavhengig av bakgrunn og føresetnadar, kan ein ikkje nå utan å utjamne skilnadar i kvaliteten i undervisning. Såleis vil det vere tenleg at det i politikkutforming vert vektlagt å styrke alle lærarar si kompetanse i leiarskap i skulen. Her kan både auka fokus på dette i lærarutdanningane og i profesjonell utvikling for lærar som alt er i skulen, bidra til å lykkast. Både primære og sekundære strategiar vil vere tenlege, og ein vil tene på at implementeringskvalitet vert sterkt vektlagt. Samstundes er dette ikkje tilstrekkeleg, ein må òg tilby indikerte tiltak til lærarar som har

særleg interesse for å utvikle seg som leiar i klasseromet, og ikkje minst til lærarar med særleg behov for å utvikle dette området. Ein kombinasjon av strategiar som rettar seg mot alle lærarar og tiltak retta mot enkeltlærarar vil komplementere kvarandre og gi best effekt.

Dei store skilnadane i undervisningskvalitet mellom klasserom er ein trussel mot den nordiske målet om «Ein skule for alle». Med den avgjerande betydinga leiarskapet i klasseromet har for elevane sitt læringsutbytte sosialt og fagleg vil styrking av leiarskapet i klasseromet vere ein avgjerande føresetnad for lykkast med likeverdig opplæring.

Referansar

Allen, J. P., & Allen, C. W. (2009). *Escaping the endless adolescence: How we can help our teenagers grow up before they grow old*. New York: Random House.

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42, 76–98.

Allen, J. P., Hafen, C.A, Gregory, A.C. Mikami, A.Y. & Pianta, R. (2015) Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475-489.

Bell, C. A., Gitomer, D. H., McCaffrey, D. F., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62–87.

Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailey, F. W. (2012). Implementation Science: Key Concepts, Themes, and Evidence for Practitioners in Educational Psycholo. In B. Kelly & D. N. Perkins (Eds.), *Handbook of implementation science for psychology in education*. (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Theoretical models of human development 5th ed., Vol. 1, pp. 993–1029). New York: Wiley.

Böhlmark, A. & Holmlund, H. (2012) *20 år med förändringar i skolan: Hvad har händt med likvärdigheten*. Stockholm: SNS.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Curby, T. W., Brock, L., & Hamre, B. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and

social skills. *Early Education and Development*, 24, 292-309. doi:10.1080/10409289.2012.6657

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the Implemenaion Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.

Emmer, E.T. & Sabornie, E.J. (2015). Introduction to the second edition. I: E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (s. 3–12). New York: Routledge.

Emmer, E. T., & Strough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103–112.

Ertesvåg S.K. (til vurdering) Exploring teachers' improvement in instructional support.

Ertesvåg, S.K. (2009). Classroom leadership. The effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29,5, 515-539.

Ertesvåg, S.K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Ertesvåg, S.K., & Vaaland, G.S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27, 713–736.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry I. C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Red.) *Handbook of classroom management*: Research, practice, and contemporary issues. (s. 3-15). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5. utg.). London: Routledge.

Gottfredson, D.C., Cook, T.D., Gardner, F.E.M., Gorman-Smith, D., Howe, G.W., Sandler, I.N., & Zafft, K.M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T., & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of My Teaching Partner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Jones, S., Brown, J., Cappella, E, Kaefer, T. (2013). Teaching through interactions: testing a developmental framework of effective teaching in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.

Hanushek, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review 30* (3) 466–479. DOI:10.1016/j.econedurev. 2010.12.006.

Havik, T. & Ertesvåg, S.K. (2018). Trajectories of student perception of instructional support. *Social Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9474-6

Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32, 341–370. doi:10.3102/1076998606298043

Jones, V. F., & Jones, L. S. (2012). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kane, T., Staiger, D., McCaffrey, D., Cantrell, S., Archer, J., Buhayar, S., & Parker, D. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains* (Technical report). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, Measures of Effective Teaching Project.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H.,van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). *Review of Educational Research*. 86,3, s. 643-680.

Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 231–251. doi:10.1007/s10984-006-9015-7.

Marzano, R. J. (with Marzano, J. S., & Pickering, D. J.). (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4, 1–55. doi:10.4073/csr.2011.4

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I: N. M. Evertson and C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 149-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pianta, R.C. (2016). Classroom processes and teacher-student interaction: Integrations with a developmental psyhopatological perseptive. I: Cicetti, D. (Red) *Developmental psychopathology. Risk, recilience and intervention 3*. utg. Volum 4. (s. 770-814), Holboken, NJ: Wiley.

Pianta, R.C. (2017). Teacher–Student Interactions: Measurement, Impacts, Improvement, and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3(1), 98– 105.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Allen, J.P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classroom Interaction. I: S. L. Christenston, A. L. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Student Engagement* (s. 365-386). New York: Springer

Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System –Secondary*. Charlottevill, VA: Teachstone.

Pianta, R. C., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451. doi:10.1016/j.ecresq.2008.02.001

Roland, E. (1998) *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag.

Roland, E. (2014) *Mobbingens psykologi*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011) *Respekt-programmet*. Stavanger: Senter for atferdsforsking.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies,

current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26–47. doi:10.1080/00461520.2011.538646

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351–380.

Skinner E.A, Belmont M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. 85:571–581.

Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*, Rapport 275, Stockholm, Skolverket.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7(1), 27–56.

Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkous, A.M., Siekkienen, M., & Nurmi, J.E. (2017). A validation study of classroom assessment scoring system-secondary in the Finnish school context. Journal of Early Adolescence.

Virtanen, T., Vaaland, G.S. & Ertesvåg, S.K. (2019) Associations between patterns of observed classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. doi:10.1016/j.tate.2018.10.013

Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1–11.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63(3), 249–294.

Westergård, E., Ertesvåg, S.K. & Rafaelsen, F. (2018, online), Preliminary validity of the classroom assessment scoring system (CLASS) in Norwegian lower secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Wubbels, T., Brekelmans, J. M. G., Brok, den, P. J., Wijsman, L., Mainhard, T., & Tartwijk, van, J. W. F. (2015). Teacher-student

relationships and classroom management. I: E. T. Emmer, & E. Sarbonie (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2.utg) (s. 363-386). New York: Taylor & Francis.

7 Studie- och yrkesvägledningens funktion och betydelse för individens utbildningsval

Anders Stenberg

Intro

Huvudfrågan i detta kapitel är hur, och i vilken utsträckning, studie- och yrkesvägledning kan påverka utbildningsval. Eftersom alla utbildningsval sker under osäkerhet satsar man i de flesta OECD-länder offentliga medel på studie- och yrkesvägledning. Syftet är att reducera osäkerheten och förbättra matchningen mellan individers egenskaper och de kompetenser som efterfrågas i olika yrken. En bättre matchning kan skapa större arbetsglädje, bättre hälsa och minska behovet av att återgå till utbildning i vuxen ålder. Beteendeekonomisk forskning ger visst stöd för att det finns utrymme att förbättra utbildningsbeslut. Trots tillgång till nödvändig information finner man att individer fattar utbildningsbeslut som inte är nyttomaximerande på lång sikt. Det beror bland annat på en tendens att övervärdera kortsiktiga belöningar, att tillskriva en negativ självbild alltför stor vikt eller att ha för stor tillit till rutinmässigt tänkande.[62]

Enligt läroplanen ska studie- och yrkesvägledningen vara ett ansvar som delas av *alla som arbetar på skolan*. Det har i praktiken sällan fungerat. Flera rapporter signalerar också en avsevärt större arbetsbelastning för studie- och yrkesvägledare i takt med att antalet utbildningsalternativ tilltagit.[63] Konkurrensen mellan gymnasie- och högskolor gör att informationen fått ett avsevärt inslag av reklam och marknadsföring. Möjligen talar detta för ett behov av fler

[62] Lavecchia m.fl. (2015), Koch m.fl. (2015), Bhargava och Loewenstein (2015). Intressant är att flera av dessa författare även har varit aktiva i den boom av nationalekonomisk forskning om studie- och yrkesvägledning som redogörs för i detta kapitel.
[63] Se till exempel antologin av Lovén (2015a).

opartiska informationskanaler. Jag återkommer till detta i avslutningen. Studie- och yrkesvägledningen förefaller att variera relativt kraftigt mellan skolor. Till exempel rapporterade Skolverket (2013) att privata friskolor har 1,14 vägledare per 1 000 elever, vilket är hälften jämfört med kommunala skolor, som har 2,27 vägledare per 1 000 elever. Siffrorna behöver inte nödvändigtvis betyda att kommunala skolor erbjuder en bättre studie- och yrkesvägledning, men dessvärre är den kvantitativa forskningen om studie- och yrkesvägledning i Sverige mager.[64] I ett sällsynt bidrag fann Lärarnas Riksförbund (2012), efter att ha kontrollerat för familjebakgrund, att studievägledartäthet var förknippad med lägre andel avhopp från gymnasiet.

Det senaste decenniet har flera utredningar pekat på behovet att förbättra studie- och yrkesvägledningens funktioner (som inte ska förväxlas med individen som arbetar som studie- och yrkesvägledare). Som jag ser det finns två huvudsakliga ambitioner. En ambition är att med hjälp av informationsinsatser ge eleverna vägledning i deras utbildningsval. De flesta eleverna i svenska skolor träffar en studie- och yrkesvägledare inför sitt gymnasieval, men forskningen indikerar att relativt billiga insatser ytterligare kan förstärka informationen för de grupper som har minst information hemifrån. En andra ambition är att motarbeta stereotypa uppfattningar om utbildningsval baserade på sociala normer eller social identitet. Denna ambition utgör det starkaste argumentet för att studie- och yrkesvägledningen ska utvecklas, vara långsiktig och pågå kontinuerligt genom hela skolgången. Normer och identitet är dock abstrakta begrepp som gör det svårt att veta dels i vilken utsträckning de utgör ett problem, dels hur man ska angripa det i relation till utbildningsval. I Sverige har en lång rad utredningar uttryckt en allmän tro på att normer och identitet utgör substantiella begränsningar för individer. Samtidigt anas en enorm potential om det finns möjlighet att reducera individers sociala kostnader och barriärer i samband med skolgång och utbildningsval. Detta sammantaget motiverar att kapitlet ägnar något mer utrymme åt denna andra ambition, som berör begränsningar relaterade till

[64] Det är till exempel möjligt att friskolorna använder sina resurser mer kostnadseffektivt, att deras elever har mindre behov av studie- och yrkesvägledning, men givetvis kan det också reflektera att privata friskolor har lägre studievägledartäthet för att öka sin vinst.

individuell identitet och sociala normer i samband med utbildningsval.

I en avslutande sammanfattning ges fem konkreta förslag för att göra utbildningsval mer likvärdiga.

Information

I detta avsnitt ligger tyngdpunkten på några få nationalekonomiska utvärderingar av relativt billiga informationsinsatser och deras effekter på utbildningsval. Avgränsningen motiveras av utrymmesskäl. Studierna är utvalda baserat på att de använder trovärdiga metoder med representativa urval och berör skolmiljöer som är relevanta för den svenska kontexten. Avslutningsvis diskuteras också mentorskap.[65]

Forskningen om studie- och yrkesvägledning har bedrivits inom flera discipliner och är både omfattande och besvärlig att överblicka. Intrycket av en helhet kompliceras också av att det inte finns någon entydig definition av studie- och yrkesvägledning. Där förekommer utvärderingar av allt från föreläsningar, gruppsamtal, korta enskilda samtal eller mentorskap med varierande intensitet. Inom nationalekonomi har de flesta utvärderingsstudier gjorts i USA. De presenterar trovärdiga resultat som i många fall visar positiva effekter på sannolikheten att individer söker sig till college. Urvalen är dock oftast hämtade från grupper med goda studieresultat men en svag socioekonomisk bakgrund, till exempel föräldrar med kort utbildning, låga inkomster eller som är födda i ett annat land. Det är rimligt att informationsåtgärder har olika effekter på olika grupper och att just dessa elever med lite information hemifrån och god studieförmåga, kan få större hjälp av ett samtal med en studievägledare. Å andra sidan kan informationsåtgärder ha liten effekt på elever som via sina föräldrar är välinformerade om utbildningsalternativ och yrkeskarriärer.

Ett återkommande resultat från mer generella studier, som inte inriktar sig mot en särskild grupp, är att man inte finner några genomsnittliga effekter som är statistiskt signifikanta. Om författarna däremot analyserar enskilda grupper i detalj rapporterar man

[65] En utförligare litteraturgenomgång återfinns i Stenberg (2016, avsnitt 3).

signifikanta effekter för grupper som troligen har mindre information hemifrån.

Hastings m.fl. (2015) undersöker en intervention riktad till studenter i Chile som ansöker om studielån. De ombads fylla i enkäter om sina förväntningar inför studierna och inför arbetslivet. En slumpvis utvald grupp fick efter att enkäten fyllts i tillgång till en webplattform där de kunde hitta information om genomsnittliga inkomster för olika utbildningsinriktningar. Resultaten visar att elever som har sämre ekonomiska förutsättningar hemifrån ändrade sina utbildningsval och de visade även en högre sannolikhet att fullfölja sina collegestudier. Enligt författarna var en nyckel för de positiva resultaten att informationen på webplattformen var individualiserade. Informationen kunde annars uppfattas som alltför omfattande och svårgripbar. Intressant är att studien framöver kommer att kunna följa individer och bland annat undersöka inkomster efter avslutade studier. Det blir såvitt jag vet första gången en randomiserad vägledningsinsats kan följas upp även med arbetsmarknadsutfall.

Kerr m.fl. (2015) studerar en intervention i Finland, där totalt 3 400 elever vid slumpmässigt utvalda gymnasieskolor fick ett informationspaket cirka sex månader innan valet till högskolan. Under en obligatorisk lektionstimme redogjordes för sysselsättning och inkomster förknippade med olika yrkesgrupper. Eleverna fick också fylla i en enkät där de angav vilket utbildningsval de trodde att de skulle göra. Precis som i den chilenska studien indikerar resultaten att det *i genomsnitt* inte föreligger några statistiskt säkerställda effekter, vare sig på sannolikheten att söka sig till högskola eller ifråga om studiernas inriktning. Båda studierna finner dock visst stöd för att en mindre grupp, cirka 15 procent enligt Kerr m.fl., påverkades i sitt val av utbildningsinriktning. I det finska fallet utgörs denna grupp av elever med felaktiga förväntningar och i Chile av elever som har sämre ekonomiska förutsättningar hemifrån. Sammanfattningsvis pekar dessa studier på att relativt enkla interventioner kan bidra till att reducera den sociala snedrekryteringen.

Borghans m.fl. (2015) analyserade enkätdata om individuella möten med studie- och yrkesvägledare i Holland. Studie- och yrkesvägledare arbetar mycket självständigt, vilket gjorde att sannolikheten att en elev skulle träffa en studie- och yrkesvägledare delvis bestämdes av slumpen. Resultaten indikerade att de som träffat

studie- och yrkesvägledare i slutet av grundskolan i mindre utsträckning ångrade sina utbildningsval cirka 6-7 år senare (cirka 18 månader efter avslutad utbildning). Resultaten är intressanta bland annat då det är ovanligt med en så lång uppföljning av studie- och yrkesvägledningens effekter. Man hade också tillgång till enkätdata med studie- och yrkesvägledarna själva, och fann ett statistiskt signifikant samband mellan de positiva effekterna och ”*samtal om medvetenhet kring studentens motivation och kompetenser*”. Däremot hittades inget sådant samband om samtalet berört ”*sysselsättningstal eller genomsnittsinkomster förknippade med olika utbildningar*”. En tolkning av detta är att enskilda samtal med studie- och yrkesvägledare kan vara viktiga av andra skäl än just för att få information om inkomster och sysselsättning inom olika yrken. Det kan stå för ett viktigt komplement till den mer statistiskt baserade informationen.

I Danmark införde man 2004 regionala vägledningscenter för kommunala grundskolor. Bland annat ville man effektivisera studie- och yrkesvägledningen och ge bättre stöd till utsatta grupper. Höst m.fl. (2013) utvärderade om verksamheten påverkade sannolikheten att gå vidare till gymnasiestudier genom att jämföra elever i kommunala och privata skolor (som inte berördes av reformen). De finner inga genomsnittliga effekter men att elever med invandrarbakgrund hade cirka fem procent högre sannolikhet att söka sig till gymnasium om de haft tillgång till ett regionalt vägledningscentrum. Resultaten ger alltså stöd för att reformen hade en önskad effekt på denna utsatta grupp.

Mentorskap

Ett enskilt samtal mellan en elev och en studie- och yrkesvägledare är den bild man kanske tänker på när det gäller studie- och yrkesvägledning. Det finns dock ingen entydig definition av studie- och yrkesvägledning. Ibland utgörs den av mentorskap som kan anta resurskrävande former som närmar sig en slags hybrid mellan vägledning och stödundervisning. För denna form av stöd är Oreopoulos m.fl. (2017) en intressant studie. De utvärderar ett ambitiöst program, *Pathways to Education*, riktat till elever under hela high-school perioden i utsatta områden av Toronto. Programmet var

mycket resurskrävande då det inkluderade dagliga möten med en mentor, plus en kontantinsats för att betala college-avgifter för elever som fullföljde programmet. Skriftliga avtal tecknades mellan skolan, eleven och föräldrar där eleven också var förbunden att närvara. Tillgången till programmet ökade sannolikheten för att avsluta high-school med 40 procent (från 38 till 53 procentenheter). Man fann effekter i liknande storleksordning för sannolikheten att påbörja college (från 34 till 53 procentenheter). Trots att ett sådant program fungerar och enligt författarna är mer än väl samhällsekonomiskt motiverat kan de höga kostnaderna göra det svårt att genomdriva politiskt.

Det är en utmaning att nå ungdomar som vantrivs i skolan. Mentorskap är potentiellt en modell som passar för att bemöta och ”se” dessa individer, och ge studenten möjlighet att ventilera besvikelser. I Danmark prövades mentorskap för att försöka minska avhoppen från gymnasiet. Enligt Schulin (2015) var antalet avhopp färre och omdömena från eleverna positiva, men insatsen har inte följts upp av någon systematisk kvantitativ utvärdering. Det skulle vara intressant att se en trovärdig utvärdering av väl definierade mentorskap i Sverige. En försöksverksamhet skulle vara särskilt väl motiverad då mentorskap är dyrt men med potentiellt stora positiva effekter. Ett sådant initiativ bör på ett tidigt stadium involvera forskare för att säkerställa att de resurser som tas i anspråk kan jämföras med eventuella effekter på utfall. Det skulle avsevärt kunna öka vår kunskap om vilka åtgärder som fungerar.

Normer och identitet – teori och empirisk forskning

I detta avsnitt diskuteras hur sociala normer och social identitet kan påverka individens utbildningsval. Nationalekonomisk teori antar att beteenden som avviker från normer är förknippade med sociala kostnader som kan påverka utbildningsval. Detta är dock svårt att empiriskt fastställa med säkerhet, även om ett relativt stort antal svenska utredningar uttryckt en allmän tro på att normer skapar substantiella begränsningar i utbildningsval.[66] I avsnittets första del presenteras resultat från några empiriska undersökningar som

[66] SOU 2015:97, SOU 2015:90, SOU 2015:50, SOU 2010:99, SOU 2008:69, SOU 2008:27, SOU 2006:40

försökt uppskatta könsnormers eventuella kausala samband med utbildningsval. I avsnittets senare del presenteras beskrivande statistik av svenska skolmiljöer. Denna statistik gör inga anspråk på att visa kausala samband, men kan ändå ge oss vägledning i frågan om sociala barriärer utgör mer än ett marginellt problem i samband med utbildningsval.

Normer och utbildningsval

Akerlof och Kranton (2000, 2002) utgår från att individer är uppmärksamma på om deras beteende avviker från den ”sociala grupp” som de identifierar sig med. Tanken är att frågor av typen ”*vem är jag?*” och ”*vad gör andra som jag?*” utgör viktiga referenspunkter. Inför ett utbildningsval kan individer därför påverkas av omvärldens förväntningar. Grupptillhörighet ska här förstås i vid mening. Det kan handla om kön, etnicitet och social klass, men även vara definierad av att man tillhör de som är flitiga i skolan eller de som står för ”antipluggkulturer” (Löfström 2012), att man är intresserad av djur, av idrott, är duktig i dataspel etc. Oavsett vilka grupptillhörigheter man tillskriver sig är det enligt modellen förknippat med sociala kostnader att avvika från gruppens förväntade beteende.

I nationalekonomiska termer kan sociala kostnader skapa ineffektiviteter i utbildningsval. Det innebär att utbildningsvalet inte är optimalt på lång sikt, och därmed också ineffektivt både för individen och för samhället. Förväntningar från kompisar kan orsaka sociala kostnader som endast upplevs på kort sikt, men enligt beteendeekonomisk forskning är ett av de vanligaste skälen till att individers val inte är nyttomaximerande på lång sikt att man fäster alltför stor vikt vid kortsiktiga konsekvenser av sitt beslutsfattande. Beteendeekonomer har också framhållit att individer tenderar att lägga alltför stor vikt på rutinmässigt tänkande (*”jag gör som alla andra”*) eller på en negativ bild av sin identitet (*”jag klarar inte utbildningen”*).[67] Även dessa mekanismer kan vara nära kopplade till attityder i individens sociala omgivning, dvs. till grupptillhörighet och normer.[68]

[67] Lavecchia m.fl. (2015), Koch m.fl. (2015), Bhargava och Loewenstein (2015).
[68] Stenberg (2016, avsnitt 3) innehåller en mer detaljerad diskussion om denna litteratur.

Det är dessvärre mycket svårt att empiriskt fastställa vilken betydelse normer har i samband med utbildningsval. Svårigheten beror på att normer *påverkar* individens preferenser. Detta kan illustreras med ett exempel där en könlös person väljer mellan två plagg, en kjol eller ett par byxor. Ett nationalekonomiskt effektivt val är om individen väljer det plagg hen tycker är bekvämast. Om istället andras åsikter spelat roll kan man förenklat säga att normer påverkat valet. En svårighet för forskningen är emellertid att vi bara kan observera valet av plagg. Vi kan inte veta i vilken utsträckning valet (preferenserna) påverkats av normer.

Tabell 7.1 nedan visar andelen kvinnor i några populära gymnasieutbildningar 1971, 1991 och 2011. Man kan konstatera en avsevärd könssegregering, även om den utjämnats något över tid. I enlighet med resonemanget ovan kan vi dock inte säga i vilken utsträckning normer påverkat valen eller förändringen över tid. Det kan vara så att könsfördelningen inte utgör ett problem. Hypotetiskt kan pojkar och flickor ha systematiskt olika förmågor som gör att statistiken reflekterar samhällsekonomiskt effektiva val, men givetvis kan sociala normer också påverkat utbildningsval.[69]

Tabell 7.1 Andel kvinnor i gymnasieprogram 1971, 1991 och 2011

Utbildning	1971	1991	2011
Vård	97%	90%	82%
Fordon	2%	4%	14%
Bygg	1%	3%	9%
El	1%	3%	4%
Teknisk	8%	20%	16%
Naturvetenskap	42%	52%	52%

Källa: SCB, Skolverket, egna beräkningar.

Man kan notera att sociala normer potentiellt kan påverka elevers utbildningsval oavsett social bakgrund. Det kan därför inte uteslutas att det utgör en stor källa till ineffektivitet i utbildningssystemet som det ligger i både individens och samhällets intressen att minimera. En ytterligare aspekt är att könsmixade utbildningar per se kan göra utbildningsval mindre begränsande (och mer effektiva). Detta om det är så att elever undviker att välja utbildningar där de

[69] Se bland annat Delegationen för jämställdhet i skolan, SOU 2010:99, Delegationen för jämställdhet i arbetslivet, SOU 2015:50, Långtidsutredningen, SOU 2015:90.

blir minoritetskön. Det utgör ytterligare ett argument för att samhället ska sträva efter att utjämna skillnader i karriärval mellan olika grupper.

För att empiriskt undersöka om det föreligger sociala kostnader i samband med utbildningsval har man undersökt om en hög andel pojkar eller flickor i ett klassrum påverkar sannolikheten att göra könsstereotypa utbildningsval. Favara (2012) finner att flickor som gått i klasser med enbart flickor i mindre utsträckning gör könsstereotypa utbildningsval, och mer sannolikt väljer inriktningar mot matematik som annars domineras av pojkar. Det är dock inte nödvändigtvis könsnormer som påverkat utbildningsvalen. En alternativ förklaring är att flickor i klasser med enbart flickor presterar bättre i matematik. Eisenkpopf m.fl. (2015) undersöker gymnasieelever i Schweiz som 2001–2008 slumpmässigt delades in i klasser med enbart flickor eller i blandade klasser. De finner att flickorna i enkönade klasser hade 7–10 procent bättre resultat i matematik jämfört med flickor i blandade klasser.

Anelli och Peri (2015) studerar om sannolikheten för könsstereotypa utbildningsval påverkas av variationer i andelen flickor och pojkar (utan renodlade flick- eller pojkklasser). För flickor finner de inga sådana mönster, medan pojkar gör mer könsstereotypa utbildningsval om de går i klasser med mer än 80 procent pojkar. Detta inkluderar en högre sannolikhet för universitetsstudier bland pojkar med dåliga betyg. Dessa pojkar står för svaga studieprestationer på universitetet, utan en statistiskt signifikant lönepremie efter slutförd utbildning. Det har hävdats att pojkar eventuellt påverkas mer av sin omgivning än flickor. Autor m.fl. (2016) finner att en svag familjebakgrund påverkar både pojkar och flickor, men att påverkan är större för pojkar med avseende på ett flertal utfall.

Sammanfattningsvis finns teoretiska argument för att normer kan påverka utbildningsval oavsett social grupp, men det är en stor utmaning att sätta trovärdiga siffror på i vilken utsträckning det förekommer. Resultat från empiriska studier ger stöd för att könssammansättning kausalt påverkar utbildningsval, och att det kan handla om effekter som är statistiskt meningsfulla. Dock kan vi inte ens i dessa fall vara säkra på att det handlar om sociala normer som påverkar utbildningsvalen.

Beskrivande statistik av svenska skolmiljöer

Ett alternativt sätt att undersöka om sociala barriärer i samband med utbildningsval utgör mer än ett marginellt problem är att se till beskrivande statistik. Till att börja med rapporterar ett flertal svenska utredningar betydande brister i studie- och yrkesvägledning, såväl på grundskolor som på gymnasieskolor. Skolinspektionen (2013) undersökte 34 grundskolor och fann att *ingen* av dessa skolor hade en explicit strategi för att bemöta stereotypa utbildningsval baserade på kön eller social bakgrund. De flesta skolor kännetecknades av en otydlig ansvarsfördelning där det mest framträdande inslaget var studie- och yrkesvägledare som arbetade ensamma.[70]

På gymnasienivå indikerar tabell 7.1 ovan att det förekommer starka könsuppdelningar. Yrkesprogramsutredningen (SOU 2015:97) skriver bland annat

> ”Vid utredningens skolbesök har vi slagits av det kränkande klotter och de intoleranta attityder som förekommer i elevernas studiemiljö. Det är i vissa avseenden en miljö som vuxna inte skulle acceptera på sin arbetsplats.”[71]

Med anledning av dessa observationer beslöt sig utredarna för att organisera samtal med elever som gjort könsbrytande utbildningsval. I dessa samtal framkom att det fanns ”*påtagliga hinder mot att välja otraditionellt*”.[72] Detta är förstås bara en indikation om begränsningar relaterade till sociala normer.

Bevelander och Otterbeck (2014) undersöker attityder till invandrare, som en annan form av begränsning. Studien baseras på en stor enkätundersökning av gymnasieelever som utfördes av Forum för levande historia. För elever i högskoleförberedande program visade svaren att toleransen mot invandring var högre bland de som gick årskurs tre än bland elever i årskurs ett, dvs. toleransen i relation till invandrare tycktes öka under gymnasietiden. För elever på yrkesprogram var resultaten dock omvända. Toleransen mot invandring var högst bland de som gick i den första årskursen, och lägst bland de som gick i årskurs tre. Detta är förstås återigen bara indikationer, men resultaten antyder att skolmiljön vid yrkesutbildningarna snarast verkar förstärka intoleranta attityder mot

[70] För gymnasieskolor, se Lovén (2015a).
[71] SOU 2015:97 s. 47.
[72] SOU 2015:97 s. 48.

invandrare. Man kan förstås fråga sig om attityder till kön eller etnicitet har konsekvenser för eleverna på gymnasiet eller i samband med valet till gymnasiet. Någon sådan dokumentation känner jag inte till.

Temagruppen Unga i arbetslivet (2013) kartlägger de vanligaste orsakerna till avhopp från gymnasieskolan. Ett tydligt resultat i en sådan undersökning skulle kunna indikera var resurser i första hand kan göra nytta. Man kan tänka sig olika former av åtgärder om svaren i första hand handlar om bristande motivation, om att studier bedrivs i för hög takt eller om att utbildningsvalet i efterhand visat sig vara felaktigt. I undersökningen intervjuades 379 ungdomar som alla hoppat av från sina gymnasiestudier. Den orsak till avhopp som oftast framträder är sociala problem i form av mobbning. Fler än hälften nämner mobbning som den främsta orsaken till sitt avhopp, och av dessa är många också kritiska till att skolan inte ingripit trots att de varit medvetna om vad som pågått. Eftersom urvalet enbart är selekterat utifrån att individerna hoppat av sina studier går det inte att utläsa vilken eller vilka slags sociala barriärer detta specifikt skulle handla om. Bland de tio vanligaste orsakerna till avhopp kommer otillräckligt pedagogiskt stöd på andra plats. Fel gymnasieval kommer på åttonde plats. Det kan möjligen indikera att information om utbildningsval är en mindre viktig faktor för just avhopp.

Diskussion

Det ter sig rimligt att skolmiljöer med inslag av sexism och främlingsfientlighet påverkar utbildningsval med avseende på kön respektive etnicitet. Det ter sig också rimligt att indikationer om mobbning är en signal om förekomsten av sociala barriärer som kan påverka utbildningsutfall (och enligt avhopparna själva också gjorde det).

Det är dock en öppen fråga om observationer av detta slag bör föranleda utbildningspolitiska åtgärder. En tolkning av resultaten är att de reflekterar problem som alltid funnits, och att sexism, främlingsfientlighet och mobbning möjligen inte är värre idag än tidigare. Jag tror dock det kan vara ett allvarligt misstag att underskatta frågans vikt. Om grundskola och gymnasium brister i att förmedla grundläggande värderingar kan det drabba samhället i en

betydligt bredare bemärkelse än individuella utbildningsval. Risken ökar att vi i framtiden kan få ägna stora resurser åt att försvara demokratiska värderingar.

Min tolkning är i linje med tidigare utredningar att normer och sociala barriärer är reella problem i samband med utbildningsbeslut. Normer är dessutom svåra att angripa, vilket fordrar omfattande åtgärder och har delvis varit ett skäl till den just nu pågående Utredningen om en utvecklad studie- och yrkesvägledning (som lämnar sin rapport den 31 januari 2019). Som jag ser det kan man angripa problemet från två håll. Det ena är att *ge stöd åt individer* att göra självständiga val grundade på realistiska förväntningar. Det andra är att arbeta för att göra *omgivningen* mer accepterande inför det avvikande, till exempel inför olika minoriteter. Det skulle minska de sociala kostnaderna för normbrytande utbildningsval.

Vad gäller den första målsättningen är ett förslag som tidigare framförts att samhällskunskapsämnet bör utvidgas med ett ämnesområde om arbetsmarknaden.[73] Det skulle väsentligt förbättra förutsättningarna att skapa medvetenhet om vad som styr processer kring utbildningsbeslut. Förslaget är inspirerat av åtgärder som införts i Norge, Danmark och Finland, med definierade kunskapskriterier och med tydlig progression för alla årskurser. Länderna har flera gemensamma inslag vilket gör att det finns erfarenheter som kan vara användbara för svenskt vidkommande. I samband med PISA undersökningen 2012 gjordes en delstudie om vägledning där Finland utmärker sig som det land där elever både har högt deltagande i vägledningsaktiviteter och känner sig väl förberedda på sitt yrkesval (Norge och Sverige deltog ej i denna del).[74] Införandet skulle initialt kunna fordra resurser för att utbilda legitimerade lärare till undervisningen, men med tanke på normers långsiktiga effekter är det svårt att se detta som en legitim invändning.

En andra målsättning är att arbeta direkt för att skapa tolerans mot det avvikande och respekt för andra. Skolor arbetar redan aktivt med detta, så frågan är snarare hur eller om det skulle kunna förbättras. Ett förslag är att från centralt håll ta ett större ansvar för att arbeta mot mobbning. Det kan motiveras dels med att mobbning handlar om tolerans och respekt och kan angripa flera dimensioner av problem samtidigt (sexism, främlingsfientlighet), dels med att det

[73] Bland annat Lovén (2015a, s. 342), Yrkesprogramsutredningen (SOU 2015:97 s. 70).
[74] OECD (2014).

är ett område som idag kännetecknas av stor aktivitet på svenska skolor men samtidigt också stor osäkerhet. Skolverket (2011) utvärderar åtta olika program mot mobbning. Effekterna av samtliga program bedöms som små. Ingen av dessa utvärderingar kan skilja mellan korrelationer och kausalitet. Gaffney m.fl. (2018) är en nylig metastudie av mobbningsprogram som enbart beaktar program som kunnat utvärderas med hjälp av randomiserade kontrollgrupper. Resultaten visar stora skillnader i effekter av olika mobbningsprogram. En stärkt central styrning av antimobbningsprogram kan höja effektiviteten i insatserna genom att bättre utnyttja expertkunskaper som troligen inte finns i alla kommuner. Resursåtgången skulle också dämpas av att det delvis handlar om att ersätta befintliga program. Satsningen behöver heller inte vara särskilt riskfylld om man beaktar att antimobbningsprogram kan förbättra elevernas genomsnittliga sociala kompetens, genom att konfronteras och lära sig adressera komplicerade sociala situationer. De senaste årens forskning indikerar att sådana ”icke-kognitiva” färdigheter kan ha positiva effekter såväl på framtida studieprestationer som på arbetsmarknadsutfall.[75]

Även i detta fall är Finland intressant att studera. Finska grundskolor kan sedan 2009 frivilligt ansluta sig till antimobbningsprogrammet *KiVa* som forskare vid Åbo universitet startade i 78 slumpmässigt utvalda skolor. Upplägget möjliggjorde trovärdiga utvärderingar av programmet som senare publicerats i internationella tidskrifter. Programmet innebär bland annat att åskådarna ges en avgörande roll för mobbningsprocessen. Målet är att få barn att inte passivt stödja mobbaren, utan i någon mening visa att de inte godkänner mobbning. Om gruppens ansvarskänsla väcks är tanken att gruppnormerna ska förändras. KiVa reducerade ett flertal indikatorer om mobbning, inklusive den självrapporterade mobbningen.

[75] Jackson (2018) undersöker det så kallade ”value-added” av att elever har en viss lärare. Precis som tidigare studier visat finner studien att lärare som ökar kognitiva färdigheter också ökar sannolikheten för högre studier och en rad andra mått på studieprestationer. Det intressanta med bidraget är dock att data även möjliggör en undersökning av ”value-added” vad gäller icke-kognitiva färdigheter. De är i relativt liten utsträckning samma lärare som ökar de kognitiva förmågorna. Resultaten visar att lärare som höjer icke-kognitiva färdigheter har större positiva effekter på studieprestationer än de som höjer kognitiva färdigheter. Edin m.fl. (2017) finner med svenska data att avkastningen på kognitiva och icke-kognitiva förmågor var relativt likvärdiga under första hälften av 1990-talet. Därefter har avkastningen utvecklats till fördel för icke-kognitiva förmågor så att de 2012 är förknippade med 50 procent högre avkastning.

I en av studierna rapporteras att hela 98 procent av de som utsatts för mobbning ansåg att situationen förbättrats. Enligt Åbo universitets KiVa-hemsida är idag 90 procent av Finlands skolor anslutna.[76]

Sammanfattning och förslag

I detta kapitel har jag behandlat frågan om hur studie- och yrkesvägledning kan påverka utbildningsval. Diskussionen är uppdelad för att skilja mellan ambitioner som fordrar olika åtgärder. Den första ambitionen är att studie- och yrkesvägledningen ska tillhandahålla relevant information inför utbildningsval. Den andra ambitionen är att individer ska välja utbildning med utgångspunkt från den egna studieförmågan och de egna preferenserna, utan onödiga begränsningar från omgivningen.

I kapitlets första del redogörs för studier som utvärderat informationsinsatser. Det handlar om breda men ändå relativt billiga insatser, som en väl genomarbetad presentation inför klassrum (Finland), ett enskilt samtal med studie- och yrkesvägledaren (Holland), eller att göra information på internet lättare tillgänglig för de som står inför utbildningsval (Chile). Resultaten indikerar att elever från icke-akademiska hem eller från hem med utrikes födda föräldrar, som troligen haft mindre information hemifrån, påverkas av dessa åtgärder i sina utbildningsval. Resultaten indikerar att åtgärderna eventuellt kan bidra till att reducera den sociala snedrekryteringen.

Kapitlets andra del diskuterar abstrakta begränsningar på grund av sociala barriärer relaterade till normer och identitet. För studie- och yrkesvägledningen utgör detta en betydligt större utmaning då normer är svåra att synliggöra och bemöta. En lång rad svenska utredningar har uttryckt en allmän tro på att normer skapar begränsningar. De rapporter som redogörs för i avsnittet indikerar att förekomsten av sexism, främlingsfientlighet och mobbning inte tycks vara marginella företeelser. För att dämpa normers påverkan fordras långsiktigt och kontinuerligt arbete som är inriktat dels på att stötta individen och dels på att öka omgivningens acceptans inför det avvikande. En sådan ambition kan knappast uppnås genom att

[76] Kärnä m.fl. (2011, 2013), Garandeau m.fl. (2014). Se även http://www.kivaprogram.net/sweden

kopplas till personen som är studie- och yrkesvägledare, då studie- och yrkesvägledare normalt tycks jobba ensamma, utan kräver att arbetet integreras med skolans övriga arbete. Om inverkan från normer dämpas är tanken att utbildningsval i större utsträckning är anpassade till individens förmågor snarare än till omgivningens uppfattningar och förväntningar.

Mot bakgrund av kapitlets genomgång presenteras fem konkreta förslag. Förslagen strävar efter att i möjligaste mån inte belasta lärarkåren med ytterligare krav. Syftet är att nå de individer som har störst behov av information, att minska betydelsen av vilken skola eleven går, att integrera studie- och yrkesvägledningens funktioner i skolans övriga verksamhet och att förstärka skolors antimobbningsverksamheter.

Fem förslag

Förslag 1: Inför obligatoriska enskilda samtal med studievägledare inför gymnasievalet och inför högskolevalet. Obligatoriska samtal innebär i praktiken en relativt liten förändring, men försäkrar att man når de elever som har störst behov av samtalet, med minst information hemifrån.

Förslag 2: Inför web-baserade plattformar där man kan a) samtala med en studie- och yrkesvägledare och b) få individualiserad information. Gör denna tjänst lika välkänd som Komvux så att alla ska veta vart de kan vända sig. Detta skulle göra elever mindre beroende av den enskilda skolans studie- och yrkesvägledningsfunktioner. Det skulle också skapa tillgång till opartisk information utan skolornas ekonomiska intressen att locka sökande.

Förslag 3: Använd mentorskap på försök och på ett sådant sätt att det går att utvärdera. Mentorskap skulle kunna vara ett effektivt medel för att nå elever som riskerar att hoppa av och hamna i utanförskap. Det kan eventuellt också mildra effekter av avhopp från gymnasiet genom att upprätthålla kontakten med eleven och ålägga skolan att ordna med annan utbildning, praktik eller arbete.[77]

[77] Lovén (2015b).

Förslag 4: Utvidga samhällskunskapsämnet med ett ämnesområde om arbetsmarknaden med definierade kunskapskriterier och med tydlig progression för alla årskurser. Detta är en resurskrävande insats som påminner om vad som redan finns i de övriga Nordiska länderna. Syftet är bland annat att medvetandegöra elever om vilka möjligheter som finns och om vilka processer som påverkar studieval.

Förslag 5: Låt en ny statlig utredning få i uppdrag att undersöka värdet av ett större centralt ansvar för anti-mobbningsprogram i skolor. Syftet är att man förutom att förebygga mobbning också kan förbättra skolmiljöer med avseende på tolerans, respekt och acceptans inför det avvikande, vilket kan dämpa barriärer som hindrar normbrytande utbildningsval. Det kan vara ett allvarligt misstag att underskatta frågans vikt. Om grundskola och gymnasium brister i att förmedla grundläggande värderingar kan det på lång sikt drabba samhället i en betydligt bredare bemärkelse än individuella utbildningsval. Risken ökar då att vi i framtiden kan få ägna stora resurser åt att försvara demokratiska värderingar.

Referenser

Akerlof, G. A. & R. E. Kranton (2000), Economics and Identity, *Quarterly Journal of Economics*, 115(3): 715–753.

Akerlof, G. A. & R. E. Kranton (2002), Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education, *Journal of Economic Literature*, 40(4): 1167–1201.

Anelli, M. & G. Peri (2015), Peers' Composition Effects in the Short and in the Long Run: College Major, College Performance and Income, Discussion Paper 9119, IZA, Institute for the Study of Labor, Bonn.

Autor, D., D. Figlio, K. Karbownik, J. Roth & M. Wasserman (2016), Family Disadvantage and the Gender Gap in Behavioral and Educational Outcomes, NBER Working Paper nr 22267, National Bureau of Economic Research.

Bevelander, P. & J. Otterbeck (2014), Tid för tolerans en studie om vad skolelever i Sverige tycker om varandra och samhället i stort, Forum för levande historia, Rapportserie 1:2014, kap. 5.

Bhargava, S. & B. Loewenstein (2015), Behavioral Economics and Public Policy 102: Beyond Nudging, *American Economic Review: Papers and Proceedings* 105(5): 396–401.

Borghans, L., B. Golsteyn & A. Stenberg (2015), Does Expert Advice Improve Educational Choice?, PLoS ONE, 10(12).

Edin, P. A., Fredriksson, P., Nybom, M., & Ockert, B. (2017). The Rising Return to Non-Cognitive Skill. IZA Discussion Paper No. 10914.

Eisenkopf, G., Z. Hessami, U. Fischbacher & H.W. Ursprung (2015), Academic Performance and Single-Sex Schooling: Evidence from a Natural Experiment in Switzerland, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 115: 123–143.

Favara, M. (2012), The Cost of Acting Girly: Gender Stereotypes and Educational Choices. IZA Discussion Paper 7037.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*.

Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying

program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*. DOI: 10.1007/s10802-014-9861-1.

Hastings, J., C. Neilson & S. Zimmermann (2015), The Effects of Earnings Disclosure on College Enrollment Decisions, NBER Working Paper nr 21300, National Bureau of Economic Research.

Höst, A., V. Myrup Jensen & L.P. Palmoej Nielsen (2013), Increasing the Admission Rate to Secondary School: The Case of Primary School Student Career Guidance, *Education Economics*, 21(3): 219–229.

Jackson, C. K. (2018). What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non–Test Score Outcomes. *Journal of Political Economy*, 126(5), 2072-2107.

Kerr, S.P., T. Pekkarinen, M. Sarvimäki & R. Uusitalo (2015), Post-Secondary Education and Information on Labor Market Prospects: A Randomized Field Experiment, Discussion Paper 9372, IZA, Institute for the Study of Labor, Bonn.

Koch, A., J. Nafziger & H.S. Nielsen (2015), Behavioral Economics of Education, *Journal of Economic Behavior and Organization*, 115: 3–17.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology* 105(2), 535-551.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, Y., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A largescale evaluation of the KiVa anti-bullying program; Grades 4-6. *Child Development* 82, 311-330.

Lavecchia, A., H. Liu & P. Oreopoulos (2015), Behavioral Economics of Education: Progress and Possibilities, Discussion Paper 8853, IZA, Institute for the Study of Labor, Bonn.

Lovén, A. (2015a), *Karriärvägledning – En forskningsöversikt*, Lund: Studentlitteratur.

Lovén, A. (2015b), Ungdomar med osäker framtid, i Lovén. A. (red.), *Karriärvägledning – En forskningsöversikt*, Lund: Studentlitteratur.

Lärarnas Riksförbund (2012). *Effekter av vägledning*, Stockholm: Lärarnas Riksförbund.

Löfström, Å. (2012), *Betygsgapet mellan flickor och pojkar: konsekvenser för framtidens arbetsmarknad*, Framtidskommissionens rapport nr 11, Stockholm, Elanders.

OECD (2014). An analysis of the career development items in PISA 2012 and of their relationship to the characteristics of countries, schools, students and families. ELGPN Research Paper No. 1. OECD. Paris.

Oreopoulos, P., Brown, R. S., & Lavecchia, A. M. (2017). Pathways to education: An integrated approach to helping atrisk high school students. *Journal of Political Economy*, 125(4), 947-984.

Schulin, S. (2015), Den lärande mentorn, i Lovén. A. (red.), *Karriärvägledning – En forskningsöversikt*, Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen (2013), Studie- och yrkesvägledning i grundskolan, Kvalitetsgranskning, Rapport 2013:5, Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket. Rapport 353.

Skolverket (2013), Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2012/13, PM 2013-04-04, Dnr (71-2013-28), www.skolverket.se/publikationer?id=2998. Hämtad 2016-06-23.

SOU 2006:40, *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*, Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:27, *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2008:69, *Välja fritt och välja rätt. Drivkrafter för rationella utbildningsval*, Bilaga till Långtidsutredningen 2008, Stockholm: Finansdepartementet.

SOU 2010:99, *Flickor, pojkar, individer. Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2015:50, *Hela lönen, hela tiden. Utmaningar för ett jämställt arbetsliv*. Slutbetänkande, Stockholm: Delegationen för jämställdhet i arbetslivet.

SOU 2015:90, *Utbildning för framtidens arbetsmarknad*. Bilaga 5 till Långtidsutredningen.

SOU 2015:97, *Välja yrke*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stenberg, A. (2016). *Att välja utbildning – betydelse för individ och samhälle. Studievägledning, gymnasieskola*, vuxenutbildning. SNS, Stockholm.

Temagruppen Unga i arbetslivet (2013), *10 orsaker till avhopp – 379 unga berättar om avhopp från gymnasiet*, Skrifter från Temagruppen Unga i arbetslivet 2013:2.

8 Leder lottning av skolplatser till förbättrad likvärdighet?

Anders Böhlmark

Inledning

Det mest uppmärksammade och omdebatterade av den statliga Skolkommissionens förslag till reformer av den svenska skolan var att kötid borde ersättas med lottning som urvalsmekanism i det fall en fristående grundskola har fler sökande än platser (SOU 2017:35). Kommissionen motiverar sitt förslag som en åtgärd för att öka likvärdigheten i skolan genom att minska den socioekonomiska segregationen, samt skillnader i elevutfall, mellan skolor. Den enklaste formen av implementering skulle vara att lotta ut platserna bland alla sökande till en skola med fler sökande än platser. Det förväntade utfallet är då att egenskaperna bland de elever som antas till skolan är representativt för skolans samtliga sökande, vilket inte uppnås med antagning baserat på kötid om egenskaperna hos sökande med längre kötid skiljer sig från sökande med kortare kötid.

Att förslaget blev så omdebatterat kan tyckas förvånande mot bakgrund av att endast 15 procent av landets grundskolelever går i friskolor (en andel som varit konstant sedan 2015) och att förslaget endast berör elever som söker sig till en friskola med kö. Vid en första anblick förefaller debatten inte stå i proportion till förslagets potential. Och en reaktion som förekommit är att förslaget är marginellt och att debatten skymmer en seriös diskussion om skolans verkliga problem. En förklaring till förslagets stora uppmärksamhet är kanske så enkel som att själva ordet lottning i sammanhanget barns skolgång av många uppfattas som kontroversiellt och konstigt. Lottning förknippas i allmänhet inte med rättvisa utfall, utan med godtycklighet och en situation med få vinnare och många förlorare. Det är därför ett tacksamt ord att använda för att skapa rubriker, och

för politiker som argumenterar emot att lotta ut något så viktigt som barns skolplatser. Förslaget har hursomhelst mött starkt motstånd, vilket förmodligen inte enbart beror på att det har missförståtts.

Syftet med detta kapitel är att studera om, och på vilket sätt, förslaget om lottning av skolplatser i friskolor som har fler sökande än platser skulle kunna förbättra likvärdigheten i svensk skola, vilket är motiveringen bakom Skolkommissionens förslag. Är potentialen i förslaget så modest som den verkar vid en första anblick? Handlar det mer om principer och något som berör några få populära och socioekonomiskt selekterade skolor, eller skulle förslaget kunna ha en reell betydelse för större grupper av elever?

Studien baseras huvudsakligen på tillgängliga data från Skolverket och på en genomgång av internationella erfarenheter. Uppsatsen är avgränsad till att studera effekterna av lottning som urvalsmekanism i fristående grundskolor, men de internationella erfarenheterna är hämtade från kontexter som skiljer sig från den svenska. Denna avgränsning innebär också att Skolkommissionens förslag om obligatoriskt skolval och att i vissa fall tillåta lottning som urvalsmekanism även för antagningen till kommunala skolor inte kommer att studeras.[78] Sammantaget handlar kommissionens förslag som rör skolvalet om hur man kan minska skolsegregation och öka likvärdigheten genom att reformera hur val och antagning går till.

I ett system med möjlighet till skolval finns det ett komplicerat matchningsproblem som grundar sig i att familjers preferenser ska tillgodoses så långt det är möjligt, samtidigt som antalet platser på varje skola är begränsat. Närhet till skolan är en viktig faktor i grundskolan, särskilt i de lägre årskurserna. I de flesta kommuner är möjligheterna därför begränsade att minska den skolsegregation som följer av boendesegregationen genom att öka den geografiska rörligheten bland låg- och mellanstadieelever. Det är rimligt att familjers önskemål om att barnen får gå i en skola nära hemmet i första hand beaktas.

I teorin är det enklare att påverka friskolornas än de kommunala skolornas elevsammansättning genom förbättrad information, ”obligatoriskt” skolval, och förändrade urvalsmekanismer, eftersom friskolorna är skyldiga att vara öppna för alla elever oavsett var de bor.

[78] Den förväntade effekten av att egenskaperna hos de antagna eleverna motsvarar ett representativt urval av skolans alla sökande gäller oavsett huvudman på den skola som fördelar ett begränsat antal skolplatser genom lottning.

Friskolorna har och ska inte ha ansvaret för skolgången i ett visst geografiskt område, utan vara öppna för alla som vill gå i skolan i mån av plats.[79] Det är här Skolkommissionens förslag om ett reformerat antagningsförfarande till friskolorna kommer in.

Skolkommissionens förslag relaterar till en litteratur om hur skolvalssystem kan utformas för att matcha elever och skolor för att uppfylla mål som effektivitet, rättvisa, rättssäkerhet och att motverka segregerat skolval (se Kessel och Olme (2018) för en introduktion, eller Andersson (2017) för en ingång till teorin om allokeringsmekanismer). Denna litteratur har en viktig roll att spela för att förbättra skolvalssystem världen över. Syftet med denna uppsats är betydligt mer modest. Här studeras en del av helheten med matchningen av elever till skolor genom att titta på den specifika urvalsmekanismen lottning i de fall friskolor har fler sökande än platser. Kapitlets huvudsakliga bidrag utgörs av en uppskattning av huruvida lottning till friskolor har en reell potential att förbättra likvärdighet i skolan.

Kapitlet är organiserat på följande sätt. I nästa avsnitt diskuteras lottning som urvalsmekanism i relation till dagens tillämpning av kötid, samt internationella erfarenheter. I det påföljande avsnittet studeras förslagets potential genom att titta på andelen berörda elever och socioekonomisk snedfördelning mellan kommunala skolor och friskolor i framförallt Stockholm, Göteborg och Malmö. I avsnittet därefter diskuteras förslaget i relation till likvärdighet i termer av lika tillgång och möjligheter i utbildningssystemet. Det avslutande avsnittet sammanfattar och diskuterar.

Lottning som urvalsmekanism

Det finns en litteratur som studerar effekten av närhet till en bra skola på fastighetspriser (se Black och Machin (2011) för en översikt). En stor mängd studier från olika länder visar att det finns en bra-skola-premie i fastighetspriser som i många fall är betydande. Dessa effekter uppstår då boende i ett visst område ges garanterad

[79] I praktiken utgör friskolorna ofta en del av en helhet av den kortsiktiga tillgången på skolplatser på lokal nivå. Eftersom elevrekryteringen typiskt sett sker lokalt så anpassar sig den lokala kommunala skola som förlorar elever till en friskola genom att minska sin kapacitet.

tillgång till en viss skola, dvs. när den vanligt förekommande närhetsprincipen med särskilda fasta upptagningsområden gäller.[80] Denna litteratur visar att attraktiva skolors urvalsmekanismer spelar roll, att de har en reell påverkan på familjers beteenden, och att en bra skola är något som många familjer är beredda att betala mycket pengar för. Vad det är som dessa familjer värderar med skolan, vad som gör den ”bra”, om det är lärarnas skicklighet, kulturen på skolan, eller kamraternas socioekonomiska bakgrund är svårare att avgöra eftersom dessa faktorer ofta hänger ihop. Skolor med lång kötid signalerar på ett än tydligare sätt att platserna på dessa skolor är mycket eftertraktade, och många familjer har sannolikt en hög betalningsvilja för en plats i skolan de köar till.

I ett system som det svenska med en skattefinansierad skola kombinerad med skolval borde det vara av stor vikt att så långt det är möjligt ge alla barn lika tillgång i skolvalet. Det kan handla om förbättrad information om skolvalet till föräldrar, om ”obligatoriska skolval” som idag tillämpas i några kommuner, om samordnad antagning till alla skolor i en kommun och om smartare och mer rättvisa system generellt för skolvalet (se t.ex. Kessel och Olme (2018)). Vad gäller friskolorna specifikt har Skolkommissionen och andra uppmärksammat urvalskriteriernas betydelse i det fall en skola har fler sökande än platser. De kriterier som idag är tillåtna och används är kötid, närhet till skolan, syskonförtur och verksamhetsmässigt samband.[81] Kötid är det vanligaste huvudsakliga urvalskriteriet som används, medan syskonförtur och verksamhetsmässigt samband används som komplement.[82] Jämfört med närhet till skolan så rimmar kötid betydligt bättre med principen att friskolorna ska vara öppna för alla elever. De flesta familjer i t.ex. en stad har ju i princip samma möjlighet att placera sina barn tidigt i skolans kö oavsett var man bor.[83]

Men som Skolkommissionen och andra har uppmärksammat så kan antagning baserat på kötid vara segregerande. Informationen om

[80] Liknande effekter kan inte uteslutas om t.ex. relativ närhet tillämpas, vilket idag används i många svenska kommuner.
[81] Urvalsgrunderna till friskolor regleras inte i skollagen. Det är Skolinspektionen som idag beslutar om tillåtna urvalsgrunder och friskolor får ansöka om vilken/vilka metoder de avser att använda.
[82] Lärarnas Riksförbund (2016) finner t.ex. att 64 procent av landets friskolor har kö och kötid till skolan.
[83] Noterbart är att Skolkommissionens förslag innebär att närhet till skolan även i fortsättningen ska vara en tillåten urvalsgrund (tillsammans med syskonförtur och verksamhetsmässigt samband), medan kötid inte ska vara det utan ersättas av lottning.

en skolas attraktivitet och vikten av att tidigt placera sina barn i skolans kö tenderar att spridas snabbt bland högutbildade och mer resursstarka grupper, medan skolval skulle kunna vara ett mindre förekommande samtalsämne bland blivande eller unga föräldrar i mindre resursstarka grupper. Direkta empiriska belägg för att den socioekonomiska sammansättningen i populära friskolor har formats av kötid som urvalsmetod saknas av naturliga skäl. Klart är åtminstone att de mest populära skolorna, som antar elever baserat på kötid, tenderar att ha elever vars föräldrar väldigt tidigt bestämde sig för att placera barnen i kö. En uppmärksammad oönskad effekt av detta är att vissa skolor blivit segregerade efter födelsemånad på året och tenderar att endast ha elever födda under årets första månader. Klart är också att individer som kommer på att de vill gå i en viss skola vid en tidpunkt närmare skolstart har liten chans att komma in på populära skolor med långa köer. Systemet begränsar på så sätt också valmöjligheterna för barn med egna önskemål närmare skolstart om föräldrarna inte tidigt har placerat barnet i flera köer. På samma sätt missgynnas adopterade barn och barn i familjer som flyttar inom landet eller som återinvandrar eller invandrar till Sverige. Skolkommissionens förslag att införa lottning som urvalsmekanism istället för kötid skulle hantera dessa problem, och kanske kunna minska den socioekonomiska snedrekryteringen till de mest populära skolorna.

Vad är det då som gör frågan så kontroversiell? Friskolorna och friskoleföretagen kan ha sina speciella intressen som gör flera av dem till motståndare till förslaget. Från friskolehåll har det t.ex. framförts att köerna är viktiga i skolornas planering. En annan orsak kan vara att mer resursstarka grupper i samhället vill behålla sitt övertag i tillgången till de mest attraktiva av de offentligfinansierade skolorna. En tredje orsak kan vara att människor i allmänhet uppfattar lottning som någonting orättvist, dvs. att det skulle krävas ett ihärdigt och skickligt pedagogiskt arbete för den som vill vända opinionen i denna fråga. Det finns vissa belägg för de bägge senare orsakerna. Friskolornas riksförbund har låtit opinionsföretaget Ipsos undersöka människors inställning till Skolkommissionens förslag till lottning.[84] Det visade sig att 45 procent av de tillfrågade var emot och bara 26 procent var för att alla platser till en populär skola lottas. Bland de tillfrågade som hade barn i friskolor var 60 procent negativa

[84] Se Ahlin, D. (2017) för en redovisning av Ipsos-undersökningens resultat.

till förslaget och bara 12 procent var positiva. Övriga undergruppers inställning liknade genomsnittet för samtliga tillfrågade. Individer verkar alltså generellt uppfatta förslaget som dumt, och ”insiders”, som fått plats i friskola i det nuvarande systemet, är mest negativa till en förändring. En tidigare attitydundersökning från Storbritannien 2007 ger direkta belägg för att människor uppfattar lottning som orättvist. Ett representativt urval av 1 928 respondenter ombads rangordna åtta olika urvalsmetoder för att fördela skolplatser, i det fall en skola har fler sökande än platser, på en skala från minst till mest rättvist.[85] Det ska sägas att kötid inte var ett av alternativen. Mest rättvist bedömdes närhet till skolan vara och minst rättvist bedömdes att ge prioritet efter familjernas religionstillhörighet, och näst minst rättvis ansågs lottning vara. Andelen osäkra var hög, vilket också understryker att människor uppfattar själva frågan om fördelningen av skolplatser som komplicerad. Endast 9 procent av de tillfrågade bedömde lottning som en rättvis metod, medan hela 63 procent inte kunde avgöra om metoden var rättvis eller orättvis.

Lottning används som urvalsmetod i grundskolor i USA och Storbritannien. Den tillämpning som är mest lik det som föreslagits för de svenska friskolorna är antagningen till så kallade charter schools i USA. Dessa skolor är liksom de svenska friskolorna i huvudsak offentligt finansierade (elevavgifter är inte tillåtna, men däremot donationer) och existerar som fristående alternativ vid sidan om de vanliga statliga/kommunala skolorna. Bestämmelserna om antagningen till *charter schools* varierar mellan stater i USA. Några stater tillåter skolor att ha selektiv antagning baserade på t.ex. arbetsprov och intervjuer med föräldrarna, men det absolut vanligaste är att skolorna måste vara öppna för alla och att antagning sker genom lottning när det finns fler sökande än platser. Det finns en stor litteratur om *charter schools* och deras effekter på elevutfall, men även elevsammansättning. Studier som tittar på effekter av själva antagningsförfarandet lottning jämfört med alternativa metoder är dock svåra att finna (jag har inte lyckats hitta någon). Anledningen är sannolikt att detta aldrig har varit en frågeställning i USA, lottning har tillämpats som huvudregel sedan de första

[85] Undersökningen genomfördes av Ipsos MORI på uppdrag av Sutton Trust (Sutton Research Trust (2007) ”Ballots in school admissions”, från: https://www.suttontrust.com/research-paper/ballots-school-admissions/)

charter-skolorna etablerades på 70-talet. En kritik som går att hitta är att systemet genererar besvikna lotteriförlorare, men konstruktiva förslag på metoder som skulle ge mer rättvisa utfall är svåra att finna (alla urvalsmetoder genererar vinnare och förlorare, fördelen med lottning är att det säkerställer att sökande elever med olika egenskaper blir jämt fördelade bland vinnare och förlorare). En annan oro som går att finna i den amerikanska debatten är att det finns en socioekonomisk selektion i vilka som deltar i skollotterier och att vissa skolor på olika sätt kan påverka vilka som deltar, t.ex. genom korta anmälningstider.[86]

I Storbritannien är lottning en nyare företeelse och används som en av flera metoder för att minska den sociala sorteringen till olika skolor (Noden m.fl. 2014). Den första tillämpningen i större skala gjordes i staden Brighton & Hove 2007. Man avskaffade distans som urvalsmekanism till stadens högstadieskolor och införde ett lotteriförfarande, men både före och efter reformen skedde skolvalet i mån av plats inom ett system där boende inom upptagningsområden gavs prioritet till områdets skola. Lottning kom att tillämpas i två steg: (1) bland elever inom upptagningsområdet i de fall det fanns fler sökande elever boende i området än platser i skolan (boende hade alltså inte alltid garanterad plats i skolan); (2) bland sökande från kvarter utanför upptagningsområdet om det fanns platser över och fler sökande utifrån än platser. Allen m.fl. (2013) studerar effekter av reformen i Brighton & Hove och är en av få empiriska studier som studerar frågan om införandet av lottning som mekanism leder till det förväntade utfallet av en mer blandad elevsammansättning i populära skolor. Tyvärr är resultaten svårtolkade eftersom upptagningsområden runt skolorna samtidigt ritades om som en del i den reformerade antagningen, vilket i sig har en direkt effekt på skolornas elevunderlag. Studien finner en liten ökning i socioekonomisk segregation mellan skolor som en effekt av den reformerade antagningen i sin helhet, men också att svagare samband mellan elevers tidigare skolprestationer och vilken högstadieskola de sedan går i. Författarna förklarar det senare resultatet

[86] Charter skolor har många olika inriktningar och olika typer av ägare. Vad gäller den socioekonomiska sammansättningen i skolorna generellt så rapporterar Center for Education Reform, som är en lobbyorganisation för charter skolor, att år 2012 hade över 60 procent av charter skolorna en elevsammansättning där fler än 60 procent av eleverna hade tillgång till fri eller billigare skollunch baserat på låg föräldrainkomst. Dvs, den typiska charter skolan ligger i relativt fattigare områden (www.edreform.com; Center for Education Reform 2012).

med att en del elever från några av de rikaste kvarteren i staden efter reformen kom att gå i skolor av lägre kvalitet än vad de skulle ha gjort om reformen inte hade genomförts. Om dessa förändringar är resultatet av lottning eller av de omritade upptagningsområdena kan författarna tyvärr inte avgöra.

Effekter på skolors socioekonomiska sammansättning och elevutfall

Syftet med detta kapitel är inte att diskutera vad som är en önskvärd nivå på skillnader mellan skolor i termer av elevsammansättning och elevutfall. Flera tidigare studier har visat att skillnaderna i elevprestationer mellan skolor har ökat över tid sedan början av 1990-talet (se t.ex. Holmlund m.fl. 2014). Den viktigaste förklaringen till detta förefaller vara en mer ojämn elevsammansättning mellan skolor (se t.ex. Böhlmark och Holmlund 2012; Holmlund m.fl. 2014). Detta är utgångspunkten för Skolkommissionens förslag om att ersätta kötid som urvalsmetod med lottning till fristående grundskolor i syfte att motverka en ökande skolsegregation.

Vilken potential att motverka skolsegregation har då Skolkommissionens förslag om lottning? Fyra faktorer framstår som särskilt relevanta i en sådan bedömning: (1) hur vanligt det är att skolor har fler sökande än platser i kombination med att de tillämpar kötid som urval; (2) hur stor andel elever som går i fristående skolor; (3) hur stora skillnaderna är i elevsammansättning mellan friskolor och kommunala skolor; (4) vilka elevgrupper som skulle anmäla intresse att delta i lotterier om skolplatser.

Det finns viss evidens för att det är vanligt att friskolor har fler sökande än platser. Lärarnas Riksförbund (2016) finner att 64 procent av landets friskolor har kö och kötid till skolan, och att siffran för landets tre storstäder i genomsnitt är 77 procent av skolorna.[87] Vidare kan vi konstatera att på nationell nivå är andelen elever som går i fristående grundskolor i Sverige ganska blygsam, ca 15 procent. Skillnaden i elevernas socioekonomiska bakgrund mellan kommunala skolor och friskolor är dock inte obetydlig. Skolverkets SALSA-data visar att föräldrarnas utbildningsnivå för

[87] Uppgifterna kommer från en enkät till landets friskolor. Svarsfrekvensen var dock endast 51 procent, och det hade varit intressant att veta vilka skolor som utgör bortfallet.

elever i årskurs 9 är ca 8,5 procent högre i friskolor jämfört med kommunala skolor år 2017.[88] Skolverket mäter föräldrarnas utbildning på skalan 1=grundskola, 2=gymnasienivå och 3=eftergymnasial utbildning och tar genomsnittet för föräldrarna (alternativt en förälder). Ett sätt att beskriva skillnaden i utbildningsnivå på 8,5 procent är att jämföra två hypotetiska klasser, en klass i en kommunal skola med 25 elever och en friskoleklass med 25 elever. Under antagandet 50 föräldrar i varje klass, så motsvarar skillnaden 8,5 procent t.ex. att friskoleklassen har 8-9 föräldrar extra med eftergymnasial utbildning om alla andra föräldrar i de båda klasserna har genomsnittet 2=gymnasienivå.

Det finns alltså skillnader som delvis skulle kunna förklaras av att kötid gynnar de mer välinformerade familjerna. I det sammanhanget är det värt att notera att Lärarnas Riksförbund (2016) rapporterar att tillämpningen av kö som urvalsmekanism samt kötiden varierar med skolornas socioekonomiska sammansättning. Rapporten finner, genom att dela in skolorna i tre grupper baserat på längden av föräldrarnas utbildning, att i gruppen av skolor där föräldrautbildningen är högst så har 75 procent av skolorna kö och kötid, mot 53 procent för gruppen med kortast utbildning.[89]

För att gå vidare i bedömningen av lottningsförslagets potential bör vi titta närmare på hur stora elevgrupper som påverkas. Här är det viktigt att notera att högstadieelever är mer geografiskt rörliga än yngre grundskoleelever. Medan andelen friskoleelever är ca 15 procent i hela grundskolan så är motsvarande andel i högstadiet 20 procent (Skolverket, SIRIS-databasen). Var femte högstadieelev väljer alltså att gå i friskola och dessa tenderar att ha mer högutbildade föräldrar. Ca 23 procent av eleverna i årskurs 9 som har minst en förälder med eftergymnasial utbildning går i friskola, medan motsvarande siffra för elever med föräldrar som har som mest gymnasial utbildning är 14 procent (Skolverket, SIRIS-databasen).[90] Men jämförelser på nationell nivå riskerar att vara missvisande eftersom friskolor är vanligare i städer där också utbildningsnivån är högre i genomsnitt. Samtidigt är skillnaden i elevsammansättning

[88] SALSA är en statistisk modell som tillhandahålls av Skolverket. Läs mer: https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/om-skolverkets-statistik/salsa-statistisk-modell

[89] Uppgifterna kommer från en enkät till landets friskolor. Svarsfrekvensen var dock endast 51 procent, och det hade varit intressant att veta vilka skolor som utgör bortfallet.

[90] SIRIS är Skolverkets databas för presentation av statistik om enskilda skolor.

mellan skolor ofta betydligt större i städer där det finns en tydlig boendesegregation som slår igenom i skolan. Om man ska bedöma förslagets effekter borde det därför vara viktigt att studera faktiska skolmarknader inom städer, med skolor som rent praktiskt, kommunikationsmässigt, är tillgängliga för de flesta elever (framförallt för de mer rörliga högstadieeleverna).

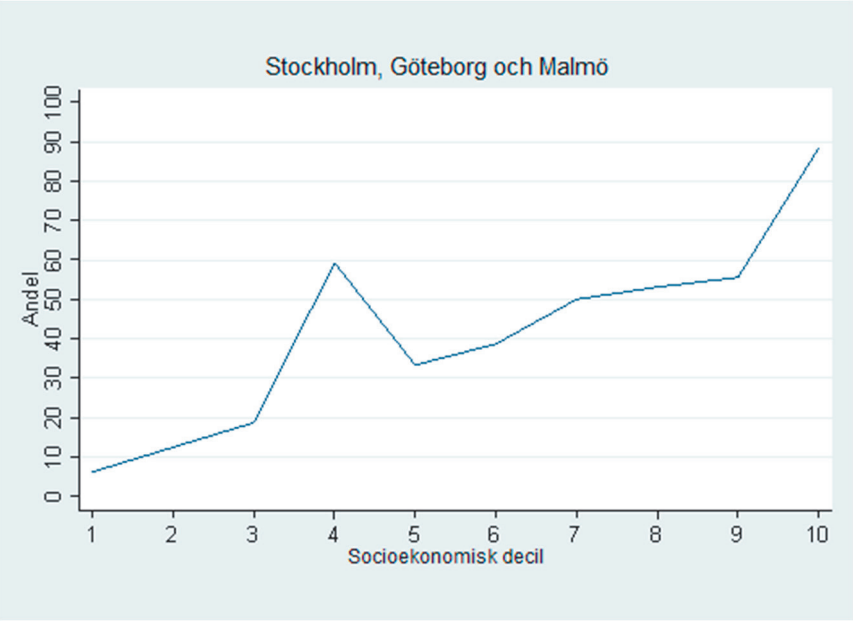
Sveriges tre storstäder Stockholm, Göteborg och Malmö är kanske de viktigaste exemplen med tanke på det stora antalet elever med många skolor att välja på, omfattande boende-/skolsegregering och hög andel friskolor. Andelen elever i fristående grundskolor i Stockholms kommun år 2017 var ca 25 procent. Om man utvidgar denna skolmarknad till Stockholms kommun med angränsande kranskommuner blir genomsnittet för samtliga dessa också ca 25 procent. I Göteborg är andelen friskoleelever i grundskolan något lägre, ca 22 procent, och i Malmö klart lägre, 15 procent (Skolverket, Jämförelsetalsdatabasen).[91] Det hade varit intressant att se motsvarande siffror specifikt för högstadiet även uppdelat per stad men det är inte möjligt att beräkna i Skolverkets offentliga data. Eftersom friskoleandelen är 5 procentenheter högre för högstadiet sammantaget i riket så är en försiktig uppskattning att minst 30 procent av eleverna i årskurs 9 i Stockholm går i friskolor. I Sveriges storstäder, där friskolorna (med kö och kötid) utgör en betydande del av utbudet av skolor, finns alltså potential för att lottning som urvalsmetod skulle påverka allokeringen till skolor för stora elevgrupper.

Vi går vidare och studerar elevsammansättningen i skolor med olika huvudmän i storstäderna. Figur 8.1 illustrerar skillnaden i socioekonomisk sammansättning mellan friskolor och kommunala skolor i Stockholm, Göteborg och Malmö.[92] Statistiken är baserad på Skolverkets SALSA-data vilken innehåller uppgifter om årskurs-9 elever och deras skolor. I figuren visas andelen friskolor av alla skolor med högstadium efter elevsammansättning. Skolornas sammansättning baseras på ett modellberäknat förväntat meritvärde utifrån elevernas föräldrars genomsnittliga utbildning, andel pojkar och andel nyinvandrade elever (eller okänd bakgrund) i SALSA-databasen för 2017. Det modellberäknade meritvärdet kan ses som

[91] Jämförelsetalsdatabasen är en databas som tillhandahålls av Skolverket.
[92] Eftersom de tre storstäderna utgör tre olika skolmarknader så är det mest korrekta att göra analysen separat per stad. Mönstren som framgår i separata analyser är dock så pass lika att det motiverar redovisning av en sammanslagen analys. I Stockholm ingår skolor i Stockholms kommun samt angränsande kranskommuner.

ett socioekonomiskt index, som till största del reflekterar föräldrautbildning, och som kan användas för att beskriva hur gynnsam skolornas elevsammansättning är.

Figur 8.1 Andel friskolor bland skolor med olika elevsammansättning



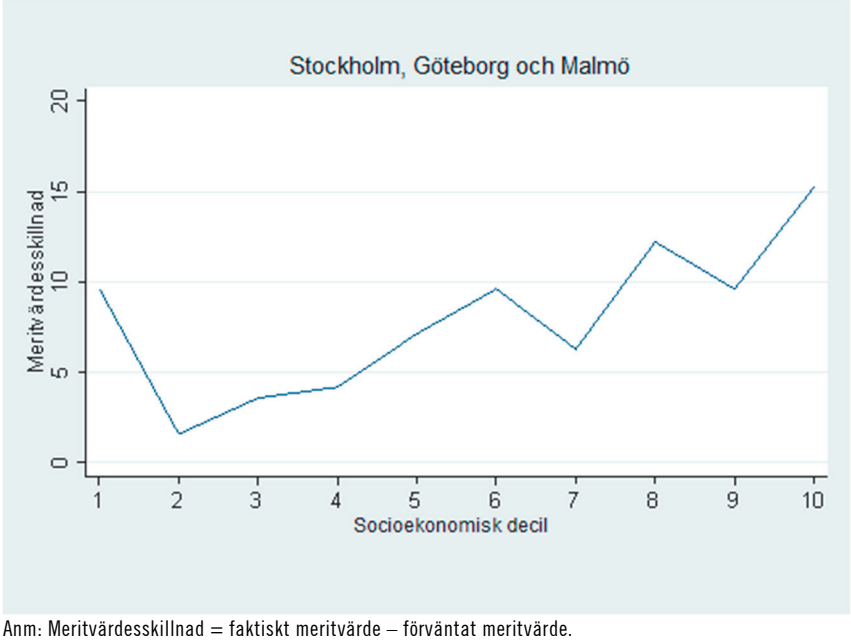
Källa: Egna beräkningar baserade på Skolverkets SALSA-data 2017.

I figuren är skolorna grupperade efter elevsammansättning i 10 grupper (deciler). Skolor till vänster har en mindre gynnsam elevsammansättning och skolor till höger har en mer gynnsam elevsammansättning. Sambandet mellan gynnsam elevsammansättning (hög föräldrautbildning, högre andel flickor och låg andel nyinvandrade elever) och andelen friskolor är slående. Bland skolorna med minst gynnsam elevsammansättning (decilgrupp 1 och 2) utgör de kommunala skolorna ca 90 procent av storstädernas skolor, medan det omvända gäller för skolorna med den mest gynnsamma sammansättningen. Bland skolorna med mest gynnsam elevsammansättning (decilgrupp 7-10) är 50-90 procent friskolor. Andel friskolor av alla skolor med högstadium i storstäderna är strax under 42 procent (högre än andelen elever i friskolor eftersom friskolorna i genomsnitt är något mindre än de kommunala). Lärarnas Riksförbund (2016) rapporterar att 77 procent av dessa friskolor i

storstäderna har kö och kötid. Eftersom friskolorna dominerar eller är tydligt överrepresenterade i decilgrupp 7-10, som sannolikt består av städernas mest populära och attraktiva skolor, så har Skolkommissionens förslag om lottning till friskolor istället för kötid en tydlig potential att påverka skolors elevsammansättning.

Figur 8.2 visar skillnaden mellan elevernas faktiska meritvärde och det modellberäknade förväntade värdet av att gå i en viss skola. Skillnaden skulle kunna tolkas som potentiella skoleffekter, dvs. att skolan gör så att eleverna får högre eller lägre meritvärden än förväntat. Man kan notera att meritvärdesskillnaden är positiv i genomsnitt för skolorna i alla 10 decilgrupper (det förväntade meritvärdet är beräknat utifrån en modell som inkluderar alla landets skolor med minst 15 årskurs-9 elever), men att det finns en trend uppåt från decilgrupp 2 till 10. Det verkar alltså finnas en potentiell premie av att komma in på skolor med en mer gynnsam elevsammansättning. Mönstret ser liknande ut för friskolor och kommunala skolor varför figuren visar ett genomsnitt för alla skolor.

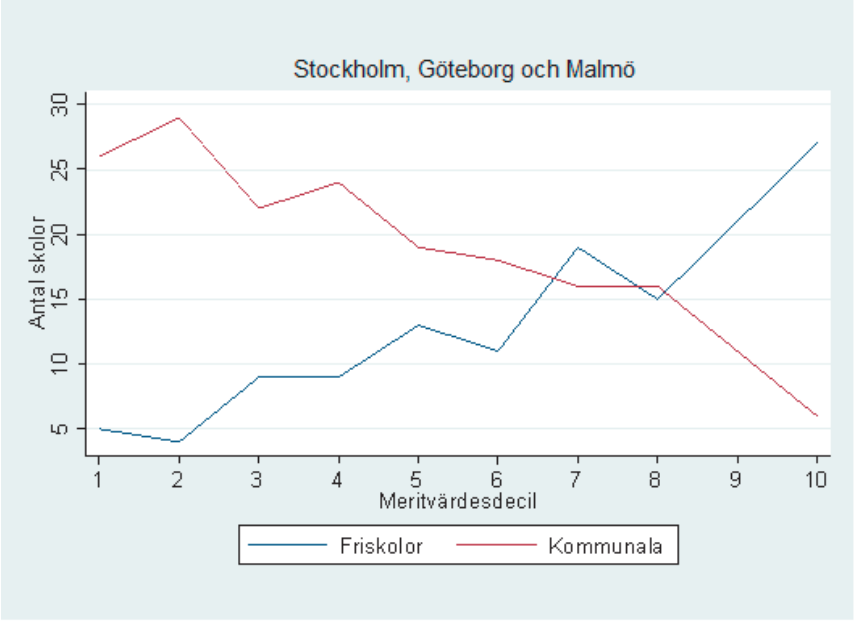
Figur 8.2 Potentiella skoleffekter och elevsammansättning



Anm: Meritvärdesskillnad = faktiskt meritvärde – förväntat meritvärde.
Källa: Egna beräkningar baserade på Skolverkets SALSA-data.

I figur 8.3 är skolorna indelade i deciler utifrån elevernas faktiska meritvärden när de lämnar årskurs 9, och figuren visar antalet friskolor och kommunala skolor per decil. Eftersom skolornas genomsnittliga meritvärden är starkt korrelerade med elevsammansättningen så liknar mönstret det i figur 8.1. I botten av fördelningen är de kommunala skolorna många och friskolorna få, och i toppen av fördelningen gäller det omvända. Skolkommissionens förslag att införa lottning till populära friskolor har följaktligen också en klar potential att påverka skillnaden i elevutfall mellan skolor i storstäderna.

Figur 8.3 Antal skolor per meritvärdesdecil



Källa: Egna beräkningar baserade på Skolverkets SALSA-data 2017.

Vilka effekter som Skolkommissionens förslag skulle få om det infördes beror inte enbart på graden av ojämn elevsammansättning mellan skolor med dagens urvalsregler, och på de populära friskolornas andel av skolmarknaden (de med kö och kötid). Effekterna av ett genomförande beror även på om nya elevgrupper skulle välja att delta i antagningslotterier. En studie av Cullen m.fl. (2006) hittade t.ex. att elever i antagningslotterier i Chicago i mindre utsträckning var svarta eller pojkar eller fattiga, och att de tenderade

att ha låga tidigare testresultat. Om lotteriförslaget implementerades i Sverige skulle man förmodligen se ett liknande mönster här. Vissa eftertraktade friskolor är idag extremt socialt selekterade (de i 10:e decil-gruppen i figur 8.1 ovan), och man kan förmoda att det skulle ta tid för nya elevgrupper att söka sig till dessa skolor. Många friskolor är dessutom lokaliserade i områden i städerna där utbildningsnivån är högre (se Angelov och Edmark 2016). Och eftersom närhet är en viktig faktor i skolvalet, särskilt för låg- och mellanstadieelever, så skulle man förvänta sig ett fortsatt lägre söktryck från elever i mindre välbärgade områden till flera av de friskolor som idag har mest gynnad elevsammansättning. Denna spekulation får stöd av Burgess m.fl. (2015) som visar att skillnaden i skolvalsbeteende mellan olika sociala grupper i Storbritannien i mycket hög grad beror på vilka skolor som finns i närområdet.

Detta avsnitt har visat att om målet är att utjämna skillnader mellan skolor genom att reglera antagningen till populära friskolor med lottning så är potentialen hög. Detta eftersom andelen friskolor (med kö och kötid) är hög i landets mest tätbefolkade områden, samt att skillnaden i socioekonomisk elevsammansättning är stor mellan friskolor och kommunala skolor i dessa områden. Effektiv information om skolvalet till familjer är förmodligen ett nödvändigt komplement om man önskar locka nya elevgrupper att söka dagens mest populära och attraktiva friskolor, och delta i potentiella antagningslotterier (se t.ex. Sahlgren och Jordahl 2016).

Effekter på likvärdiga möjligheter i skolan

Man kan ha olika syn på vad som är önskvärt i regleringen av skolvalet. Skolkommissionens förslag om lottning utgår ifrån att det är önskvärt att utjämna skillnader i socioekonomisk sammansättning mellan skolor. I det förra avsnittet kunde vi se att förslaget har en stor potential att åstadkomma utjämning i elevsammansättning och elevutfall i mer tätbefolkade områden som har en betydande friskoleetablering. Ur ett likvärdighetsperspektiv borde dock inte skillnader i socioekonomisk sammansättning och elevutfall mellan skolor vara problem i sig så länge det inte påverkar den enskilda elevens möjligheter i skolan. Huvudargumentet för att införa en mer rättvis metod för urval till skolor med fler sökande än platser borde

alltså inte vara som ett medel för att utjämna skillnader mellan skolor. Huvudargumentet borde istället vara att eftersträva lika tillgång till bra skolor och likvärdiga möjligheter för alla elever i skolan. Ur detta perspektiv skulle införandet av Skolkommissionens förslag innebära en entydig förbättring. Skollagen säger att ”alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet” (1 kap. 8 §, Skollagen (SFS 2010:800)). Och enligt samma skollag ska friskolorna vara öppna för alla på samma villkor. Kötid som urvalsmetod är inte uppenbart oförenlig med dessa lagparagrafer, men det begränsar t.ex. tillgången till populära friskolor med kö för den familj som flyttar till en ny stad (kanske på grund av sociala och ekonomiska förhållanden). Och mer generellt missgynnas familjer som inte tidigt planerar för barnens skolgång, vilket diskuterades i avsnittet om lottning som urvalsmekanism. Den naturliga tiden för skolval borde rimligen ligga närmare skolstart än under spädbarnsåldern eller de tidiga uppväxtåren (eller t.ex. innan åk 7 vid eventuellt val av högstadieskola). Det är svårt att komma på en bättre antagningsmetod till friskolor med fler sökande än platser än antagningslotteri, om man ser till att dessa paragrafer i skollagen ska följas. Någon form av kvotering vid antagningen genom olika förtursregler för elever med olika bakgrund skulle t.ex. kunna vara ett mer kraftfullt verktyg för att utjämna skillnader mellan skolor. Men kvotering låter sig inte heller enkelt förenas med lagens ”lika tillgång” och att friskolor ska vara öppna för alla på lika villkor. Om målet är lika möjligheter och lika tillgång till attraktiva friskolor så är lottning otvetydigt en bättre metod än kötid, geografisk närhet, eller kvotering. Alla som deltar i ett antagningslotteri har samma chans att bli antagna. Om Skolkommissionens förslag om att lottning ersätter kötid infördes skulle det alltså innebära en entydig förbättring när det kommer till lika tillgång till utbildningsmöjligheter.

Avslutande diskussion

Leder lottning av platser i attraktiva friskolor med fler sökande än platser till förbättrad likvärdighet? Ja, det är entydigt så om man ser till lika tillgång till utbildning i skolväsendet och att friskolorna ska

vara öppna för alla på lika villkor. Alla som deltar i ett antagningslotteri har samma chans att bli antagna, medan ingen av de urvalsmetoder som idag tillämpas ger alla barn samma möjlighet att komma in på en populär friskola. Men frågan om att avskaffa kötid och införa antagningslotterier till populära friskolor är inte bara en principfråga som teoretiskt förbättrar alla elevers möjligheter att välja attraktiva skolor. Den viktigaste slutsatsen i undersökningen ovan var att förslaget också har en reell potential att påverka elevsammansättningen i populära skolor (och även indirekt i andra skolor) för ganska stora elevgrupper. Detta eftersom andelen friskolor är betydande i tätbefolkade områden i Sverige där många elever rent praktiskt kan välja, och eftersom skillnaderna i elevernas socioekonomiska bakgrund mellan kommunala skolor och friskolor är omfattande i samma områden. I avsnittet studerades Stockholm, Göteborg och Malmö, men förmodligen ser mönstret liknande ut i flera andra av Sveriges städer.

Detta kapitel har begränsat studerat potentiella effekter på likvärdigheten i skolan av Skolkommissionens specifika förslag att införa lottning istället för kötid som urvalsmetod till populära friskolor. Det ska avslutningsvis sägas att det finns andra mål än likvärdighetsmål vid fördelningen av skolplatser, t.ex. att matcha elever till skolor efter elevernas förstahandsval. Beroende på utformning kan lottning vara ineffektivt i detta avseende, t.ex. eftersom elever som deltar i flera antagningslotterier kan komma att lottas in på sina andrahandsval, och skulle därmed tjäna på att byta platser med varandra efter antagning (se Andersson 2017). En översyn av skolvalet och fördelningen av skolplatser i grundskolan vore önskvärd. En reformerad antagning/fördelning av platser skulle kunna åstadkomma förbättrad likvärdighet, men också leda till mindre administration och förbättrad rättssäkerhet där elevernas önskemål om förstahandsval tillgodoses så långt det är möjligt.

Referenser

Ahlin, D. (2017). ”Svenska folkets attityder till friskolor och skolval (Ipsos)”. Friskolornas riksförbund. http://www.friskola.se

Allen, R., Burgess, S. & McKenna, L. (2013). ”The short-run impact of using lotteries for school admissions: early results from Brighton and Hove’s reforms”. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 2013 38 149–166 doi: 10.1111/j.1475-5661.2012.00511.x.

Andersson, T. (2017). “Mekanismer för skolval”. Gästinlägg på bloggen EKONOMISTAS, https://ekonomistas.se/2017/05/30/mekanismer-for-skolval/.

Angelov, N. & Edmark, K. (2016). "När skolan själv får välja – om friskolornas etableringsmönster". IFAU-rapport 2016:14.

Black, S.E. & Machin, S. (2011). Housing Valuations of School Performance. Handbook of the Economics of Education 3, 485-519. North Holland.

Burgess, S.M., Greaves, E.J., Vignoles, A.F. & Wilson, D.J. (2015). “What parents want: school preferences and school choice”. *Economic Journal*, vol 125., pp. 1262-1289.

Böhlmark, A. & Holmlund, H. (2012). Lika möjligheter? familjebakgrund och skolprestationer 1988–2010. IFAU-rapport 2012:14.

Center for Education Reform (2012). Survey of America’s Charter Schools. www.edreform.com.

Cullen, B.J., Jacob, B.A. & Levitt, S. (2006). ”Effects of School Choice on Student Outcomes: Evidence from Randomized Lotteries”. *Econometrica*, Volume 74 Issue 5 Page 1191 - September 2006.

Holmlund, H., Häggblom J., Lindahl E., Martinson S., Sjögren A., Vikman, U. & Öckert, B. (2014). Decentralisering, skolval och fristående skolor: resultat och likvärdighet i svensk Skola. IFAU-rapport 2014:25.

Kessel, D. och Olme, E. (2018). Ett Smartare och Rättvisare och Mindre Segregerat Skolval. Rapport Nr 8. Tankesmedjan TIDEN.

Lärarnas Riksförbund (2016). Friskoleurval med segregation som resultat. Rapport.

Noden, P., West, A. & Hind, A. (2014). Banding and Ballots. Secondary school admissions in England: Admissions in 2012/13 and the impact of growth of Academies. Report. London School of Economics and the Sutton Trust 2014.

Sahlgren, G. & Jordahl, H. (2016). Information – ett verktyg för bättre skolsystem. Rapport. SNS Förlag. Stockholm, SFS 2010:800. Skollagen.

SOU 2017:35. Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet. Slutbetänkande av 2015 års skolkommission.

Sutton Research Trust (2007). Ballots in school admissions. https://www.suttontrust.com/research-paper/ballots-school-admissions/.

Summary

Background

When the OECD's PISA survey was presented in December 2016 the trend of declining Swedish school results seemed to have been broken. PISA (the Programme for International Student Assessment) measures the results of fifteen-year old pupils in tests in mathematics, science, reading and problem-solving. However, Sweden still lags far behind the best countries and the results roughly correspond to the average for OECD countries. The PISA survey also contains a number of 'equity indicators' and there the trend for several years has been a steady deterioration. From having been among the top performers when the PISA surveys were started in 2000, Sweden is now also at the OECD average here. For instance, family background has increasing importance for pupils' results in the science test.[93]

The decrease in equity in Swedish schools has been attributed by various debaters to causes including the free choice of schools, the independent schools reform and the municipalisation of schools. However, the way in which these reforms were implemented means that it is impossible to determine definitively whether one or more – or any – of them explain the changes in schools that have occurred since 1990, while it is, of course, possible to find arguments for various effects. Thus Per Molander draws the conclusion in the previous ESO report *Time for reconsideration? [Dags för omprövning?]* that the introduction of school choice led to reinforced sorting of pupils.[94] This happened both because of spontaneous sorting on account of pupils' and parents' choices but also because,

[93] Swedish National Agency for Education (2016).
[94] Molander, P. (2017).

according to Molander, independent schools sort among the pupils applying to them. Henrik Jordahl[95] highlights the advantages of choice instead and refers to studies showing that pupils from weaker socioeconomic backgrounds or with immigrant parents do not lose out from the possibility of choosing their school, and that it may actually have certain positive (although weak) effects. The conclusion that definitely can be drawn is that, if there is a desire to understand what effects follow from a reform, it is important to plan its implementation to make it possible to observe its consequences and isolate them from other changes.

Another aspect that could be particularly problematic for equity would be if there was a tendency for independent schools to locate in areas where pupils can be expected to be in a better position relatively to cope with school. The location of independent schools has been analysed in the ESO report *When schools themselves can choose [När skolan själv får välja]* by Nikolay Angelov and Karin Edmark.[96] The authors find that independent schools often locate in areas where a larger share of the pupils' parents have foreign backgrounds.

Further light needs to be cast on the reasons for Sweden's downward slide in measurements of equity at school, particularly considering the large changes that the school system has undergone in recent decades. This ESO report asks the question: what can be done now to turn this downward slide? Given the present school system, how can we achieve a higher degree of equity in Swedish schools.

In this anthology a number of researchers from a range of disciplines and with different starting points examine measures to increase equity in schools. Several of the issues raised have not been given that much attention in the debate up to now. For instance, when the Swedish School Commission[97] presented its findings in spring 2017, the discussion focused mainly on one measure to increase equity: the proposal to introduce selection lotteries for popular independent schools.

[95] Jordahl, H. (2017).
[96] Angelov, N. and Edmark, K. (2016).
[97] SOU 2017:35.

What does equity mean?

It is not possible to write an anthology about equity in schools without discussing and taking a closer look at the concept of 'equity' itself. The development of the meaning of the concept has previously been illustrated by Camilo von Greiff in the ESO report *Equal schools with unequal resources? [Lika skola med olika resurser?]*[98] A short summary is given here of how the concept is expressed and interpreted today, and of the contradictions that follow from this.

The Swedish Education Act[99] formulates the requirement of equity more explicitly in Chapter 1, Section 9.

> Education in the school system shall be equitable in each form of school and in each leisure-time centre irrespective of where in the country the education is organised.

Chapter 1, Section 8 of the Education Act makes particular mention of equal access to education; this wording is then followed by a reference to the Discrimination Act and the provisions in it:

> Everyone shall have equal access to education in the school system irrespective of their geographical location and socioeconomic circumstances.

The part of the Education Act that describes the purpose of education in the school system (Chapter 1, Section 4) underlines the compensatory task of schools:

> The education shall also take account of the different needs of children and pupils. Children and pupils shall be given support and encouragement to develop as far as is possible. An endeavour shall be made to offset the differences in the capacity of children and pupils to benefit from the education.

No further detail of what is meant by equity is given in the Act, which seems to be based on the assumption of equity being an unambiguous concept. Nor is anything said about the potential contradiction in that equal access is more likely to mean "unequal"

[98] von Greiff, C. (2009).
[99] Swedish Education (2010:800).

given the compensatory task of schools. Consequently it is left to the authorities themselves to interpret what equity means.

The Swedish National Agency for Education has given an explicit interpretation of equity that seems to have gained broad acceptance. The concept of equity can, according to the Agency, "be divided up into three fundamental aspects: equal access to education, equal quality of education and education having to be compensatory".[100] But this does not handle the potential contradiction, quite the opposite. The second and third aspects appear to be essentially irreconcilable. If everyone is to have education of the same quality, it is hard to see how it can be compensatory. If equal quality is assumed to mean that the teaching is to be conducted in the light of the pupils' circumstances, the third aspect has already been included in the second.

The Swedish Schools Inspectorate has not given an explicit definition of the concept of equity, but essentially takes the view that if there are differences in terms of school quality within and between schools, there are equity shortcomings. The concept is used in, for instance, the annual report to the Government in which the Swedish Schools Inspectorate summarises its experience of the supervision and inspection of schools.[101]

There are also difficulties associated with measuring equity in practice. For this reason different types of result measures are often used as a means of operationalising the concept. For example, as mentioned initially, the PISA survey uses both differences in results in the light of socioeconomic background and the variation between pupils and between schools as indicators of equity. These result measures broaden the interpretation of the concept further.

In addition, equity as an objective of school activities can be problematised in yet other ways since greater equity can be the result both of a deterioration of the results of high performing students and of an improvement of the results of low performing students. What meaning the concept of equity is given will, of course, be of importance for what measures are considered to be effective. The authors participating in this anthology have been given the opportunity to address these issues, even though the focus of their

[100] Swedish National Agency for Education (2012), p. 11.
[101] See, for example, Swedish Schools Inspectorate (2018).

contributions is on actual measures rather than on problematising the concept itself.[102]

The anthology has also limited itself to measures aimed more directly at schools and their activities, such as measures for pupil selection, teaching models or the importance of school leaderships. While public action in a broader sense, such as action to reduce residential segregation, can play an important role in this regard, there is no specific discussion of measures of that type here. A previous report to ESO, *A good start [En god start]*[103] casts light on public action for children with special needs in the form of, for instance, social services, health care and schools, and this is why that question is not discussed explicitly either.

Alternative ways of assessing equity

The anthology begins with the chapter *What is the best way to assess equity in schools? [Hur ska likvärdigheten i skolan bäst bedömas?]* in which Robert Erikson discusses and problematises the concept of equity and how it is interpreted and measured today in more depth. The degree of equity is measured by the Swedish National Agency for Education on the basis of three indicators: 1) the degree of variation in results at different levels of the school system such as class, school, municipality or national level; 2) how differences in pupils' results covary with their background; and 3) the degree of variation in the pupil mix of schools in terms of different pupil characteristics. Differences in school results between boys and girls are also seen as an expression of a lack of equity.

Erikson argues that the approach chosen by the Swedish National Agency for Education does not say very much about equity and how it has developed. Even though he stresses that a greater spread causes concern, he has objections to the spread of results being seen as a meaningful indicator of equity – at least if the concept is taken to mean that pupils are given education of equally high quality. He also stresses that it is problematic to use pupils' school results in assessing the quality of education since a number of irrelevant factors affect the outcome. Instead, quality should be assessed more

[102]The next chapter (chapter 2) is the exception here since it casts light on the concept of equity itself and on how it is interpreted and followed up.
[103] von Greiff, C., Sjögren, A. and Wieselgren, A-M. (2012).

directly, chiefly through the inspections already performed by the Swedish Schools Inspectorate. A random, stratified sample of these inspections is required to obtain a comprehensive picture of the degree of equity.

If a focus on pupils' school results is wanted, one alternative, or supplement to a direct assessment, is to measure the increase in knowledge during the school year for individual pupils – referred to as 'value added' in the literature – rather than to build on school results at a particular point in time. Another possibility, if increases in knowledge are difficult to capture, is to start from the development of grades. In addition, Erikson advocates lotteries – but with some modifications – as a method of selection to schools where the number of applicants exceeds the number of places.

Correlations between school characteristics and school policy measures respectively and equity

Two chapters in the anthology take a more comprehensive approach to the question of which correlations can be seen between different school characteristics and school policy measures, on the one hand, and equity, on the other. In the chapter *Equity and school quality: socioeconomic origins and immigrant background [Likvärdighet och skolkvalitet: socioekonomiskt ursprung och invandrarbakgrund]* Jan O. Jonsson and Georg Treuter analyse equity in compulsory school and what importance schools have for it. The authors examine the school quality that children with different backgrounds meet and whether school quality can explain differences in educational outcomes as well as to what extent the correlation between background and educational outcomes depends on the characteristics of schools. Their study measures school quality in terms of a number of variables in the general categories of school resources, school climate including home-school relations and pupil mix, where more resources, a better school climate and a more favourable mix (for educational success) of pupils give higher quality.

Jonsson and Treuter define three different measures to capture the concept of equity. The first measure concerns the correlation between family background and school quality, where they find that the pupil/teacher ratio, in particular, has some compensatory effects

that improve conditions for the two groups studied (i.e. lower socioeconomic background and immigrant background). But they also find that the occurrence of various order and behaviour problems in schools worsen conditions for these groups.

The second measure studied concerns how large a share of the individual differences in educational outcomes can be explained by school quality in general – how much of a role is played by "school as a whole" – and by school quality when the pupil mix of schools is also taken into account. The result is that schools play some role for school performance, but when pupil mix is taken into account, what is left are extremely small differences.

The third measure looks at family background and educational outcomes and examines to what extent schools and school quality contribute to the correlation found here. The correlation between socioeconomic background and educational outcomes is much stronger than the correlation between immigrant status and educational outcomes. However, these correlations hardly seem to be affected by school quality at all, which is also in line with the results of several other studies. Jonsson and Treuter point out, at the same time, that it is important not to draw overly hasty conclusions from this to the effect that school quality is of no importance for learning and study choices. The reasons for the lack of any strong effects may have more to do with earlier educational policy and the fact that there is little or unsystematic variation in school quality between schools in Sweden. But the conclusion is still that measures other than better school quality are likely to provide the great potential for reducing differences between schools in educational outcomes.

In the next chapter *What does research say about which measures best increase equity in schools? [Vad säger forskningen om vilka åtgärder som bäst ökar likvärdigheten i skolan?*] Mikael Lindahl presents conclusions from a number of experimental and quasi-experimental studies that cast light on effects of school policy measures on equity. Lindahl begins by recounting how studies have shown that childhood environment is of importance for pupils' school performance. However, studies do not give any definite result regarding what importance measures aimed at the pupils' family or immediate environment have for their school performance.

When it comes to the effects of school policy interventions Lindahl bases his review on two extensive meta-analyses of the sizes of effects. Overall, it turns out that there are a number of school policy measures that can be expected to increase equity in schools. Examples include conducting teaching in very small groups, changing curriculums especially concerning reading, ”coaching” of staff and classroom observation by more experienced teachers with feedback to the teacher and/or pupils. Studying at ”charter schools” in the United States also seems to have positive effects. These schools have some similarities with Swedish independent schools even though there are, of course, also differences. One of the most effective measures for increasing equity according to the material studied in this chapter is introducing school-like activities at early ages, before starting school. This applies both to more targeted measures for specific groups and to more general preschool programmes.

Even though the results are clear in terms of the size of effects for the various measures, it is hard to assess their cost-effectiveness. The reason is that school interventions can be implemented with varying intensity, and the general studies provide no information about this.

Nor is it clear how well the results can be generalised to Sweden, and Lindahl points out that there are very few Swedish studies with an experimental design. He would like to see more studies of that type – even though they would probably be relatively expensive. If such studies are conducted, it is important that the results are readily available to enable school leaders and others to form a view of what works well.

Role of the profession and implementation

Two chapters in the anthology both highlight the importance of the profession’s role and the actual implementation of interventions in schools for improving teaching and equity.

In their chapter *Use of research on equity in compulsory school [Anvendelse af forskning om ligeværdighet i grundskolen]* Camilla Brørup Dyssegaard and Niels Egelund describe how the implementation of research-based measures can be promoted in schools.

As in other areas, it takes a long time for research results to be applied in practice in the area of education. Having an "evidence-based implementation guide" would be a help, at the same time as this is complicated by variations in the organisation of education systems between countries regarding, for instance, their degree of decentralisation.

However, Dyssegaard and Egelund have used a large systematic review of a number of research reports to identify six factors of central importance when measures are to be implemented in schools. The factors are:

1. The importance of the school leadership in planning and the analysis of the environment and for how implementation is going to be put in to effect.
2. Professional development: what professional development measures are required in the implementation of a measure and who should access them.
3. Resource persons who should be available before, during and after the implementation of a measure.
4. Implementation and its quality: the extent to which instructions and guidance are followed when implementing the measure.
5. The profession's inclusion and acceptance of the measure.
6. Building support and acceptance over time.

These factors are interrelated and should not be viewed separately. However, if any one factor is to be judged to be of particular importance for success in reforms or individual measures, it is the first point; the school leadership is of crucial importance for also putting the other factors in place.

Dyssegaard and Egelund recount experience from various studies and give examples of why measures did, or did not, succeed. On the basis of this material they also draw the conclusion that it is relatively easier to succeed with measures that focus on, for example, the well-being in schools or that are aimed at pupils with special needs. In contrast, measures targeted at individual school subjects, such as mathematics or reading, are harder to implement successfully. The reasons can, for instance, be that the former measures do

not encroach on the teacher's autonomy. At the same time, when it comes to increasing equity, it is the former factors that may be particularly important.

In her paper *Leadership in the classroom is a key to equitable learning [Leiarskap i klasseromet ein nøkkel til likeverdig opplæring]*, Sigrun K. Ertesvåg focuses on the teacher's leadership. The author highlights the great differences in teaching quality that do, in fact, exist, both in classes and between classes and argues for focusing on leadership in the classroom. The teacher needs to identity the challenges that the individual pupil encounters and to be able to adapt their teaching to this. Ertesvåg refers to the "Handbook of classroom management", which is a systematic overview of the literature in the area, in which leadership in the classroom is specifically defined in terms of the interaction between teacher and pupils. While the teacher's teaching and their measures to deal with problems of order in the class can be improved, the central point is how these acts are perceived and accepted by the pupils. The fact that the classroom situation is basically to be viewed as a social system, where the relations between pupils are also of importance, increases the complexity. At the same time, insights about this social system are something that can be of benefit in obtaining a better understanding of how leadership in the classroom can contribute to more equitable schools.

In her chapter Ertesvåg describes how the "Teaching Through Interaction" (TTI) framework, which is based on extensive observation, can provide a basis for understanding, organising and mapping teacher-pupil interaction. TTI distinguishes between three main aspects of the teacher's leadership: emotional support, organisation in the classroom and subject support. These aspects are relevant irrespective of the age of the pupil, but their importance can vary.

Ertesvåg stresses, with support from studies in the area, that a very small share of measures in schools are actually aimed at the classroom situation as such and are intended to improve teacher-pupil interaction. We can ask ourselves why this is so. Teaching of high quality promotes social equalisation since it can generate involvement among pupils and also be effective in identifying pupils who are in the risk zone for failing in their studies. As regards specific measures to improve teaching quality, they can be both

direct measures in specific situations that can arise in the interaction between the teacher and pupils and measures to support pupils socially and reduce bullying. Ertesvåg stresses that both types of measures are needed to improve teaching quality, which can, in turn, level out differences in and between classrooms.

Pupils' educational choices

The last two chapters of the anthology both deal with the possibility of influencing pupils' educational choices so as to reduce segregation in schools. In the chapter *The function of study and vocational guidance and its importance for the individual's educational choices [Studie- och yrkesvägledningens funktion och betydelse för individens utbildningsval]* Anders Stenberg focuses on the role of study and vocational guidance in this context. This function as such seems to vary relatively strongly between schools, but the question of what schools actually invest in study and vocational guidance is not particularly well-studied. Stenberg devotes part of his chapter to examining the potential inherent in the role of study and vocational guidance to counteract stereotypical views and educational choices. In the second part he examines the question of how social norms and social identity can influence educational choice.

There is no precise definition of study and vocational guidance and it contains a range of features such as lectures, group counselling, individual counselling and mentorship. In his chapter Stenberg recounts research that has studied information provision and mentorship. It turns out that studies – mainly performed in the US – indicate that in many instances information provision has positive effects on the probability of individuals applying to college. At the same time, it can be seen that the information provision studied has mainly been targeted at groups with good study results but with a weak socioeconomic background. In more general studies, which do not target a particular group, it is more difficult to find any effects on average. The literature review also provides some support for potential positive effects of more targeted information provision to individuals from poorer socioeconomic circumstances at home and to individuals with erroneous expectations of what an occupation can involve in terms of content and pay. In other words,

relatively simple interventions can help to reduce socially skewed recruitment.

The most resource-demanding measure is mentorship, but the study also indicates that well-organised mentorship can be of great importance for the probability of leaving compulsory school or upper secondary school with pass grades. However, mentorship has not been used to a particularly great extent in Sweden. Stenberg therefore stresses – alongside a number of other policy proposals – that a pilot could be justified, and should, if held, preferably be designed to also make it evaluable.

In the part of his chapter about the barriers that prevent pupils from making norm-breaking educational choices Stenberg underlines the whole role of schools. This is about the values that schools communicate and, not least, the need for concentrated action against bullying.

In the following chapter *Do lotteries of school places lead to better equity? [Leder lottning av skolplatser till förbättrad likvärdighet?]*, Anders Böhlmark studies lotteries instead of queue time as a method for selection to certain independent schools. Böhlmark studies whether, and in what way, the proposal of lotteries of school places at popular independent schools presented by the Swedish School Commission in 2017 could improve equity. The proposal is based on the observation that queue time can be segregating. Information about the attractiveness of a school, and the importance of putting their child in the queue to it, tends to spread quickly among highly educated and more resource-rich groups. This has led to some schools being segregated by month of birth and tending to only have pupils born in the opening months of the year. When an admission lottery is used, everyone who participates has the same chance of being admitted. According to Böhlmark, the simple answer to the question in the chapter title is "yes", i.e. lotteries lead to better equity. At least if the assessment is made that there should be equal access to education in the school system and that independent schools should be open to everyone on equal terms.

After going through various arguments for and against lotteries – the proposal has, of course, been seen as controversial – Böhlmark examines the potential effect of introducing lotteries instead of queue time as a method of selection to popular schools. The chapter makes a particular study of the densely populated areas of

Stockholm, Gothenburg and Malmö. The conclusion is that in practice the proposal has a real potential to influence the mix of pupils at popular schools for relatively large groups of pupils and therefore also potential to influence the difference in pupil outcomes between schools in metropolitan areas. In practice, this is also an argument for implementing the proposal. But Böhlmark notes, at the same time, that it ought to be even more important to work to achieve equal access to good schools and there, too, lotteries can be an improvement on queue time as a ground for selection. At the same time he also makes the point that there can be objectives other than equity objectives in the allocation of school places, for instance matching pupil to schools on the basis of the pupils' first choices. This is something that ought to be taken into account in the introduction of a lottery procedure.

Concluding comments

In the anthology the various authors have chosen to interpret equity in schools in the way they have found appropriate and also to approach the question of what can be done to increase equity in different ways. They all draw conclusions with more or less policy-centred implications in their chapters. The starting point of the anthology has actually not been to draw general conclusions on the basis of the relatively different chapters. At the same time, it is not possible to disregard the fact that there are some conclusions that emerge in the report as a whole and that have come up again and again in the underlying work and discussions. To sum up, we choose to highlight the following more general conclusions that are of importance in terms of the ability of schools to reduce the correlation between social background and conditions later in life.

Clarify what is meant by equity in schools

The concept of equity in schools is fuzzy and has changed over time in a direction that has actually led to it also containing contradictions. It is doubtful what value the present follow-ups of the concept actually have.

There is no universal solution for increasing equity in schools

There is no *single* solution to the problems of a lack of equity or of education of poorer quality provided by some schools. Above all, the issue needs to be addressed at a number of levels: at central and municipal level and in individual schools and classrooms.

Too few studies are based on Swedish conditions

Even though questions concerning equity in schools are relatively well studied, most studies of measures in the area have been carried out in other countries; this is especially so regarding experimental studies. More studies carried out in a Swedish setting would increase our insight into what works and what does not.

The potential seems to be limited

Schools seem to play a certain, but limited, role in breaking the correlation between family background and educational outcomes. Other measures that have not been studied in this report – reducing residential segregation and more investment in preschools, for instance – may be of more importance.

Despite the last-mentioned point the conclusion is still that it is important to promote equity in schools. Schools are a work environment for pupils, teachers and other staff and it is key that they function well. It is also important that schools maintain high quality and that they do not contribute to increasing differences between children from different backgrounds. More needs to be done to be able to establish the quality of schools and to then improve their quality where deficiencies have been observed.

References

Angelov, N. and Edmark, K. (2016). *When schools themselves can choose – an ESO report on the establishment pattern of independent schools [När skolan själv får välja – en ESO-rapport om friskolornas etableringsmönster*] Report 2016:3.

von Greiff, C. (2009). *Equal schools with unequal resources? An ESO report on equity and resource allocation [Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning*]. Report 2009:5.

von Greiff, C., Sjögren, A. and Wieselgren, A-M. (2012). *A good start An ESO report on early support in schools [En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan].* Report 2012:2.

Grönqvist, H. and Niknami, S. (2017). Children´s background and learning outcomes – a report to the Expert Group on Public Economics. *[Ankomst och härkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund]*. Report 2017:3.

Jordahl, H. (2017). Examination of the ESO report Time to reconsider by Per Molander *[Granskning av ESO-rapporten Dags för omprövning av Per Molander]*. Research Institute of Industrial Economics (IFN) Policy paper No. 76.

Molander, P. (2017). *Time to reconsider – a report on governance of public sector activities to the Expert Group on Public Economics* [*Dags för omprövning – en ESO-rapport om styrning av offentlig verksamhet*}. Report 2017:1.

Swedish Education Act (2010:800).

Swedish Government Official Report SOU 2017:35. *Coming together for schools. National strategy for knowledge and equity [Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet].* Final report of the Swedish School Commission of 2015.

Swedish National Agency for Education (2012). *Equitable education in compulsory school in Sweden? [Likvärdig utbildning i svensk grundskola?] A quantitative analysis of equity over time [En kvantitativ analys av likvärdighet över tid].* Report 374.

Swedish National Agency for Education (2016). *PISA 2015. 15-year olds' knowledge of science, reading and mathmatics [15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik]*. Report 450.

Swedish Schools Inspectorate (2018). *Annual report 2017 – strategies for quality and holistic approaches in education [Årsrapport 2017 – Strategier för kvalitet och helhet i utbildningen].* Report to the Government.

Förteckning över tidigare rapporter till ESO

2018

- Grundlag i gungning? En ESO-rapport om EU och den svenska offentlighetsprincipen.
- Lönar sig arbete 2.0? En ESO-rapport med fokus på nyanlända.
- Tid för integration – en ESO-rapport om flyktingars bakgrund och arbetsmarknadsetablering.
- Skydda lagom – en ESO-rapport om miljömålet Levande skogar.
- Tänk efter före! En ESO-rapport om samhällsekonomiska konsekvensanalyser.
- Operation digitalisering – en ESO rapport om hälso- och sjukvården.
- Data i egna händer – en ESO-rapport om personliga hälsokonton.

2017

- Dags för omprövning – en ESO-rapport om styrning av offentlig verksamhet.
- Bygg mer för fler! En ESO-rapport om staten, kommunerna och bostadsbyggandet.
- Ankomst och härkomst – en ESO-rapport om skolresultat och bakgrund.
- Yes box! En ESO-rapport om en ny modell för kapital- och bostadsbeskattning.
- Olika kön, olika lön – en ESO-rapport om diskriminering på arbetsmarknaden.
- Makar som delar på kakan – en ESO-rapport om jämställda pensioner.

- Inspiration för integration – en ESO-rapport om arbetsmarknadspolitik för nyanlända i fem länder.
- Att vara brygga mellan forskning och politik – en festskrift från nya ESO:s 10-årsjubileum.

2016

- Boende med konsekvens – en ESO-rapport om etnisk bostadssegregation och arbetsmarknad.
- Sjukskrivningarnas anatomi – en ESO-rapport om drivkrafterna i sjukförsäkringssystemet.
- När skolan själv får välja – en ESO-rapport om friskolornas etableringsmönster.
- Digitaliseringens dynamik – en ESO-rapport om strukturomvandlingen i svenskt näringsliv.
- Grön tillväxt under lupp – en ESO-rapport om ett begrepp i tiden.
- Mer än tur i struktur – en ESO-rapport om kommunal effektivitet.
- När det rätta blir det lätta – en ESO-rapport om ”nudging”.

2015

- En ny giv? En ESO-rapport om regleringen av spelmarknaden.
- Maktutövningar under lagarna? En ESO-rapport om trotsiga kommuner.
- En förlorad generation? En ESO-rapport om ungas etablering på arbetsmarknaden.
- Verksamma insatser mot brott? En ESO-rapport om orsak och verkan.
- Familjepolitik för alla? En ESO-rapport om föräldrapenning och jämställdhet.

2014

- Goda år på ålders höst? En ESO-rapport om konkurrens i äldreomsorgen.
- 3:12-Corporations in Sweden: The Effects of the 2006 Tax Reform on Investments, Job Creation and Business Start-ups.

- Företagandets förutsättningar – En ESO-rapport om den svenska ägarbeskattningen.
- Kapital på krita? En ESO-rapport om företagandets finansiering.
- Konkurrens, kontrakt och kvalitet – hälso- och sjukvård i privat regi.
- Hållbara beräkningar – en ESO-rapport om att bedöma den offentliga sektorns finansiella hållbarhet.
- Med nya mått mätt – en ESO-rapport om indikationer på produktivitetsutvecklingen i offentlig sektor.
- Institutionsvård, incitament och information – en ESO-rapport om placering av ungdomar med sociala problem.

2013

- Bäste herren på täppan? En ESO-rapport om bostadsbyggande och kommunala markanvisningar.
- Allmän nytta eller egen vinning? En ESO-rapport om korruption på svenska.
- Var skapas jobben? En ESO-rapport om dynamiken i svenskt näringsliv 1990–2009.
- Transportinfrastrukturens framtida organisering och finansiering.
- Investeringar in blanco? En ESO-rapport om behovet av infrastruktur.
- Bonde söker bidrag – en ESO-rapport om effektivitet i det svenska landsbygdsprogrammet.
- The pension system in Sweden.
- Den offentliga sektorn – en antologi om att mäta produktivitet och prestationer.
- Utvinning för allmän vinning – en ESO-rapport om svenska mineralinkomster.
- Offentlig upphandling eller gröna nedköp? En ESO-rapport om miljöpolitiska ambitioner.

2012

- Svängdörr i staten – en ESO-rapport om när politiker och tjänstemän byter sida.
- En god start – en ESO-rapport om tidigt stöd i skolan.

- Den akademiska frågan – en ESO-rapport om frihet i den högre skolan.
- Income Shifting in Sweden. An empirical evaluation of the 3:12 rules.
- Samhällsekonomin på spåret – en ESO-rapport om att räkna på tunnelbanan.
- Hjälpa eller stjälpa? En ESO-rapport om kontrollfunktionen i arbetslöshetsförsäkringen
- Lärda för livet? – en ESO-rapport om effektivitet i svensk högskoleutbildning
- Forskning och innovation – statens styrning av högskolans samverkan och nyttiggörande

2011

- UD i en ny sits – organisation, ledning och styrning i en globaliserad värld.
- Försvarets förutsättningar – en ESO-rapport om erfarenheter från 20 år av försvarsreformer.
- Kalorier kostar – en ESO-rapport om vikten av vikt.
- Avtalsbestämda ersättningar, andra kompletterande ersättningar och arbetsutbudet.
- Sysselsättning för invandrare – en ESO-rapport om arbetsmarknadsintegration.
- Kollektivtrafik utan styrning
- Vägval i vården – en ESO-rapport om skillnader och likheter i Norden
- Att lära av de bästa – en ESO-rapport om svensk skola i ett internationellt forskningsperspektiv.
- Rapport från ett ESO-seminarium – decenniets framtidsfrågor.

2010

- En kår på rätt kurs? En ESO-rapport om försvarets framtida kompetensförsörjning.
- Beskattning av privat pensionssparande.
- Polisens prestationer – En ESO-rapport om resultatstyrning och effektivitet.
- Swedish Tax Policy: Recent Trends and Future Challenges.

- Statliga bidrag till kommunerna – i princip och praktik.
- Revisionen reviderad – en rapport om en kommunal angelägenhet.
- Värden i vården – en ESO-rapport om målbaserad ersättning i hälso- och sjukvården.
- Enkelt och effektivt – en ESO-rapport om grundtrygghet i välfärdssystemen.
- Kåren och köerna. En ESO-rapport om den medicinska professionens roll i styrningen av svensk hälso- och sjukvård.

2009

- Den långsiktiga finansieringen – välfärdspolitikens klimatfråga?
- Regelverk och praxis i offentlig upphandling.
- Invandringen och de offentliga finanserna.
- Fyra dyra fonder? Om effektiv förvaltning och styrning av AP-fonderna.
- Lika skola med olika resurser? En ESO-rapport om likvärdighet och resursfördelning.
- En kår i kläm – Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reform ideologier.

2003

- Skolmisslyckande – hur gick det sen?
- Politik på prov – en ESO-rapport om experimentell ekonomi.
- Precooking in the European Union – the World of Expert Groups.
- Förtjänst och skicklighet – om utnämningar och ansvarsutkrävande av generaldirektörer.
- Bostadsbyggandets hinderbana – en ESO-rapport om utvecklingen 1995–2001.
- Axel Oxenstierna – Furstespegel för 2000-talet.

2002

- ”Huru skall statsverket granskas?” – Riksdagen som arena för genomlysning och kontroll.
- What Price Enlargement? Implications of an expanded EU.

- Den svenska sjukan – sjukfrånvaron i åtta länder.
- Att bekämpa mul- och klövsjuka en ESO-rapport om ett brännbart ämne.
- Lärobok för regelnissar – en ESO-rapport om regelhantering vid avregleringar.
- Att hålla balansen – en ESO-rapport om kommuner och budgetdisciplin.
- The School´s Need for Resources – A Report on the Importance of Small Classes.
- Klassfrågan – en ESO-rapport om lärartätheten i skolan.
- Staten fick Svarte Petter – en ESO-rapport om bostadsfinansieringen 1985–1993.
- Hoten mot kommunerna – en ESO-rapport om ansvarsfördelning och finansiering i framtiden.

2001

- Mycket väsen för lite ull – en ESO-rapport om partnerskapen i de regionala tillväxtavtalen.
- I rikets tjänst – en ESO-rapport om statliga kårer.
- Rättvisa och effektivitet – en ESO-rapport om idéanalys.
- Nya bud – en ESO-rapport om auktioner och upphandling.
- Betyg på skolan – en ESO-rapport om gymnasieskolorna.
- Konkurrens bildar skola – en ESO-rapport om friskolornas betydelse för de kommunala skolorna.
- Priset för ett större EU – en ESO-rapport om EU:s utvidgning.

2000

- Att granska sig själv – en ESO-rapport om den kommunala miljötillsynen.
- Bra träffbild, fast utanför tavlan – en ESO-rapport om EU:s strukturpolitik.
- Utbildningens omvägar – en ESO-rapport om kvalitet och effektivitet i svensk utbildning.
- En svartvit arbetsmarknad? – en ESO-rapport om vägen från skola till arbete.
- Privilegium eller rättighet? – en ESO-rapport om antagningen till högskolan

- Med många mått mätt – en ESO-rapport om internationell benchmarking av Sverige.
- Kroppen eller knoppen? – en ESO-rapport om idrottsgymnasierna.
- Studiebidraget i det långa loppet.
- 40-talisternas uttåg – en ESO-rapport om 2000-talets demografiska utmaningar.

1999

- Dagis och drivkrafter – en ESO-rapport om 2000-talets demografiska utmaningar.
- Återvinning utan vinning – en ESO-rapport om sopor.
- En akademisk fråga – en ESO-rapport om rankning av C-uppsatser.
- Hederlighetens pris – en ESO-rapport om korruption.
- Samhällets stöd till de äldre i Europa – en ESO-rapport om fördelningspolitik och offentliga tjänster.
- Regionalpolitiken – en ESO-rapport om tro och vetande.
- Att snubbla in i framtiden – en ESO-rapport om statlig omvandling och avveckling.
- Att reda sig själv – en ESO-rapport om rederier och subventioner.
- Bostad sökes – en ESO-rapport om de hemlösa i folkhemmet.
- Att ta sig ton – en ESO-rapport om svensk musikexport 1974–1999.
- Med backspegeln som kompass – en ESO-rapport om stabiliseringspolitiken som läroprocess.
- Med backspegeln som kompass – ett ESO-seminarium om stabiliseringspolitik som läroprocess.

1998

- Staten och bolagskapitalet – om aktiv styrning av statliga bolag.
- Kommittéerna och bofinken – kan en kommitté se ut hur som helst?
- Regeringskansliet inför 2000-talet – rapport från ett ESO-seminarium.
- Att se till eller titta på – om tillsynen inom miljöområdet.

- Arbetsförmedlingarna – mål och drivkrafter.
- Kommuner Kan! Kanske! – om kommunal välfärd i framtiden.
- Vad kostar en ren? – en ekonomisk och politisk analys.

1997

- Fisk och Fusk – Mål, medel och makt i fiskeripolitiken.
- Ramar, regler, resultat – vem bestämmer över statens budget?
- Lönar sig arbete?
- Egenföretagande och manna från himlen.
- Jordbruksstödet – efter Sveriges EU-inträde.

1996

- Kommunerna och decentraliseringen – Tre fallstudier.
- Novemberrevolutionen – om rationalitet och makt i beslutet att avreglera kreditmarknaden 1985.
- Kan myndigheter utvärdera sig själva?
- Nästa steg i telepolitiken.
- Reglering som spel – Universiteten som förebild för offentliga sektorn?
- Hur effektivt är EU:s stöd till forskning och utveckling? – En principdiskussion.

1995

- Kapitalets rörlighet Den svenska skatte- och utgiftsstrukturen i ett integrerat Europa.
- Generationsräkenskaper.
- Invandring, sysselsättning och ekonomiska effekter.
- Hushållning med knappa naturresurser Exemplet sportfiske.
- Kostnader, produktivitet och måluppfyllelse för Sveriges Television AB.
- Vad blev det av de enskilda alternativen? En kartläggning av verksamheten inom skolan, vården och omsorgen.
- Hushållning med knappa naturresurser Exemplen allemansrätten, fjällen och skotertrafik i naturen.
- Företagsstödet Vad kostar det egentligen?
- Försvarets kostnader och produktivitet.

1994

- En effektiv försvarspolitik? Fredsvinst, beredskap och återtagning.
- Skatter och socialförsäkringar över livscykeln En simuleringsmodell.
- Nettokostnader för transfereringar i Sverige och några andra länder.
- Fördelningseffekter av offentliga tjänster.
- En Social Försäkring.
- Valfrihet inom skolan Konsekvenser för kostnader, resultat och segregation.
- Skolans kostnader, effektivitet och resultat En branschstudie.
- Bensinskatteförändringens effekter.
- Budgetunderskott och statsskuld Hur farliga är de?
- Den svenska insolvensrätten Några förslag till förbättringar inom konkurshanteringen m.m.
- Det offentliga stödet till partierna Inriktning och omfattning.
- Den offentliga sektorns produktivitetsutveckling 1980–1992.
- Kvalitet och produktivitet – Teori och metod för kvalitetsjusterande produktivitetsmått.
- Kvalitets- och produktivitetsutvecklingen i sjukvården 1960–1992.
- Varför kulturstöd? Ekonomisk teori och svensk verklighet.
- Att rädda liv Kostnader och effekter.

1993

- Idrott åt alla? Kartläggning och analys av idrottsstödet.
- Social Security in Sweden and Other European Countries Three Essays.
- Lönar sig förebyggande åtgärder? Exempel från hälso- och sjukvården och trafiken.
- Hur välja rätt investeringar i transportinfrastrukturen?
- Presstödets effekter en utvärdering.

1992

- Statsskulden och budgetprocessen.
- Press och ekonomisk politik tre fallstudier.

- Kommunerna som företagsägare – aktiv koncernledning i kommunal regi.
- Slutbudsmetoden ett sätt att lösa tvister på arbetsmarknaden utan konflikter.
- Hur bra är vi? Den svenska arbetskraftens kompetens i internationell belysning.
- Statliga bidrag motiv, kostnader, effekter?
- Vad vill vi med socialförsäkringarna?
- Fattigdomsfällor.
- Växthuseffekten slutsatser för jordbruks-, energi- och skattepolitiken.
- Frihandeln ett hot mot miljöpolitiken eller tvärtom?
- Skatteförmåner och särregler i inkomst- och mervärdesskatten.

1991

- SJ, Televerket och Posten bättre som bolag?
- Marginaleffekter och tröskeleffekter barnfamiljerna och barnomsorgen.
- Ostyriga projekt att styra stora kommunala satsningar.
- Prestationsbaserad ersättning i hälso- och sjukvården vad blir effekterna?
- Skogspolitik för ett nytt sekel.
- Det framtida pensionssystemet två alternativ.
- Vad kostar det? Prislista för statliga tjänster.
- Metoder i forskning om produktivitet och effektivitet med tillämpningar på offentlig sektor.
- Målstyrning och resultatuppföljning i offentlig förvaltning.

1990

- Läkemedelsförmånen.
- Sjukvårdskostnader i framtiden vad betyder åldersfaktorn?
- Statens dolda kapital. Aktivt ägande: exemplet Vattenfall.
- Skola? Förskola? Barnskola?
- Bostadskarriären som en förmögenhetsmaskin.

1989

- Arbetsmarknadsförsäkringar.
- Hur ska vi få råd att bli gamla?
- Kommunal förmögenhetsförvaltning i förändring – city-kommunerna Stockholm, Göteborg och Malmö.
- Bostadsstödet – alternativ och konsekvenser.
- Produktivitetsmätning av folkbibliotekens utlåningsverksamhet.
- Statsbidrag till kommuner: allt på en check eller lite av varje? En jämförelse mellan Norge och Sverige.
- Vad ska staten äga? De statliga företagen inför 90-talet.
- Beställare-utförare – ett alternativ till entreprenad i kommuner.
- Lönestrukturen och den "dubbla obalansen" – en empirisk studie av löneskillnader mellan privat och offentlig sektor.
- Hur man mäter sjukvård – exempel på kvalitet- och effektivitetsmätning.

1988

- Vad kan vi lära av grannen? Det svenska pensionssystemet i nordisk belysning.
- Kvalitet och kostnader i offentlig tjänsteproduktion.
- Alternativ i jordbrukspolitiken.
- Effektiv realkapitalanvändning i kommuner och landsting.
- Hur stor blev tvåprocentaren? Erfarenheten från en besparings-teknik.
- Subventioner i kritisk belysning.
- Prestationer och belöningar i offentlig sektor.
- Produktivitetsutveckling i kommunal barnomsorg.
- Från patriark till part – spelregler och lönepolitik för staten som arbetsgivare.
- Kvalitetsutveckling inom den kommunala barnomsorgen.

1987

- Integrering av sjukvård och sjukförsäkring.
- Produktkostnader för offentliga tjänster – med tillämpningar på kulturområdet.
- Kvalitetsutvecklingen inom den kommunala äldreomsorgen 1970–1980.

- Vägar ut ur jordbruksregleringen – några idéskisser.
- Att leva på avgifter – vad innebär en övergång till avgiftsfinansiering?

1986

- Offentliga utgifter och sysselsättning.
- Produktions-, kostnads-, och produktivitetsutveckling inom den offentliga finansierade utbildningssektorn 1960–1980.
- Socialbidrag. Bidragsmottagarna: antal och inkomster. Socialbidragen i bidragssystemet.
- Regler och teknisk utveckling.
- Kostnader och resultat i grundskolan – en jämförelse av kommuner.
- Offentliga tjänster – sökarljus mot produktivitet och användare.
- Svensk inkomstfördelning i internationell jämförelse.
- Byråkratiseringstendenser i Sverige.
- Effekter av statsbidrag till kommuner.
- Effektivare sjukvård genom bättre ekonomistyrning.
- Samhällsekonomiskt beslutsunderlag – en hjälp att fatta bättre beslut.
- Produktions-, kostnads- och produktivitetsutveckling inom armén och flygvapnet 1972–1982.

1985

- Egen regi eller entreprenad i kommunal verksamhet – möjligheter, problem och erfarenheter.
- Sociala avgifter – problem och möjligheter inom färdtjänst och hemtjänst.
- Skatter och arbetsutbud.
- Produktions-, kostnads- och produktivitetsutveckling inom vägsektorn.
- Organisationer på gränsen mellan privat och offentlig sektor – förstudie.
- Frivilligorganisationer alternativ till den offentliga sektorn?
- Transfereringar mellan den förvärvsarbetande och den äldre generationen.

- Produktions-, kostnads- och produktivitetsutveckling inom den sociala sektorn 1970–1980.
- Produktions-, kostnads- och produktivitetsutveckling inom offentligt bedriven hälso- och sjukvård 1960–1980.
- Statsskuldräntorna och ekonomin effekter på den samlade efterfrågan i samhället.

1984

- Återkommande kostnads- och prestationsjämförelser – en metod att främja effektivitet i offentlig tjänsteproduktion.
- Parlamentet och statsutgifterna hur finansmakten utövas i nio länder.
- Transfereringar och inkomstskatt samt hushållens materiella standard.
- Marginella expansionsstöd ekonomiska och administrativa effekter.
- Är subventioner effektiva?
- Konstitutionella begränsningar i riksdagens finansmakt – behov och tänkbara utformningar.
- Perspektiv på budgetunderskottet, del 4. Budgetunderskott, utlandsupplåning och framtida konsumtionsmöjligheter. Budgetunderskott, efterfrågan och inflation.
- Vem utnyttjar den offentliga sektorns tjänster.

1983

- Administrationskostnader för våra skatter.
- Fördelningseffekter av kommunal barnomsorg.
- Perspektiv på budgetunderskottet, del 3. Budgetunderskott, portföljeval och tillgångsmarknader. Modellsimuleringar av offentliga besparingar m.m.
- Produktivitet i privat och offentliga tandvård.
- Generellt statsbidrag till kommuner – modellskisser.
- Administrationskostnader för några transfereringar.
- Driver subventioner upp kostnader – prisbildningseffekter av statligt stöd.
- Minskad produktivitet i offentlig sektor – en studie av patent- och registreringsverket.

- Perspektiv på budgetunderskottet, del 2. Fördelningseffekter av budgetunderskott. Hushållsekonomi och budgetunderskott.
- Enhetligt barnstöd? några variationer på statligt ekonomiskt stöd till barnfamiljer.
- Staten och kommunernas expansion några olika styrmedel.

1982

- Ökad produktivitet i offentlig sektor – en studie av de allmänna domstolarna.
- Offentliga tjänster på fritids-, idrotts- och kulturområdena.
- Perspektiv på budgetunderskottet, del 1. Budgetunderskottens teori och politik. Statens budgetfinansiering och penningpolitiken.
- Inkomstomfördelningseffekter av livsmedelssubventioner.
- Perspektiv på besparingspolitiken.