

1 Får alla elever samma chans? – om likvärdigheten i den svenska grundskolan

Lärarnas Riksförbund kämpar för en likvärdig skola av högsta kvalitet, en skola där alla elever utvecklas maximalt och där skillnaderna mellan olika elevgrupper är så liten som möjligt. De skolsystem som presterar på topp i världen kännetecknas av att fokus ligger på att alla elever ska nå goda resultat, inom ramen för ett sammanhållet system. Just en sammanhållen grundskola med minimal segregering och där strukturerad och tydlig undervisning står i centrum har, inte överraskande, visat sig vara framgångsrikt, något som beskrevs i rapporten.

Den svenska grundskolan har genomgått stora förändringar sedan början av 1990-talet. De senaste 20 åren har, i generella drag, elevprestationerna sjunkit och likvärdigheten försämrats. Det svenska skolsystemet har, som en följd av detta, vandrat nedåt i internationella mätningar – från att ha legat i en tätposition, till att numera befinna sig någonstans i mittensektionen vad gäller både resultat och likvärdighet.

Det kompensatoriska uppdraget, för framför allt grundskolan, har varit tydligt formulerat i skolans styrdokument ända sedan grundskolans inrättande, och så är det fortfarande. Elevknutna bakgrundsfaktorer ska i så liten utsträckning som möjligt påverka prestationerna negativt, något som skolan genom organisation och undervisning ska garantera. I och med att det kompensatoriska uppdraget har en mycket framskjuten plats, både i den politiska och allmänna debatten, har en stor statistisk körning på fyra årskullar elever genomförts, just i syfte att undersöka hur väl det kompensatoriska uppdraget genomförs i praktiken. Då det är flera års mellanrum mellan de fyra årskullarna kan vi också uttala oss om utvecklingen av det kompensatoriska uppdraget över tid, och var i grundskolan det fungerar bäst respektive sämst.

1.1 Metodkapitel

Lärarnas Riksförbund har gett Statistiska centralbyrån (SCB) i uppdrag att ta fram uppgifter om elever i fyra årskullar; elever födda år 1983, 1987, 1991 och 1995. Uppgifterna gäller elevanknutna bakgrundsfakta och slutbetyg från grundskolans årskurs 9. Eleverna i undersökningen har följaktligen fått slutbetyg från grundskolan åren 1999, 2003, 2007 respektive 2011.

Eleverna har det gemensamt att samtliga genomgått grundskolan efter det att skolan decentraliserades, även om årskullen född 1983 började första klass redan 1990, ett år före decentraliseringens genomförande. Eleverna har alltså fått sina slutbetyg i årskurs 9 enligt det målinriktade betygssystemet.

1.1.1. Begrepp

Percentiler

I rapporten har vi analyserat hur likvärdigheten och det kompensatoriska inslaget i skolan har utvecklats över tid och mellan olika elevgrupper. Fokus i analysen ligger på skolresultaten i termer av meritvärde dels för den bäst presterande eleven bland den tiondel av eleverna som presterar sämst, dels för den sämst presterande eleven bland den tiondel av eleverna som presterar bäst.

I den kommande presentationen kommer därför begreppet percentil att ha en central betydelse. Att använda percentiler för att visa olika utfall innebär att man delar upp ett resultat, till exempel elevers meritvärden, så att resultatet åskådliggörs genom att observationerna delas in i hundradelar. Den 10:e percentilen är till exempel det värde vid vilket 10 procent av observationerna *understiger* eller *motsvarar*. Den 90:e percentilen är det värde vid vilket 90 procent av observationerna *understiger* eller *motsvarar*.

Om 10:e percentilen (förkortat *p10*) är 120 meritvärdespoäng, betyder det att tio procent av eleverna har ett meritvärde på 120 poäng *eller mindre* och att 90 procent har ett större värde. Om den 90:e percentilen (förkortat *p90*) är på 270 poäng betyder det i sin tur att tio procent av eleverna har ett meritvärde om 270 poäng *eller mer*. Den 10:e percentilen utgörs alltså av de tio procent svagast presterande eleverna, medan den 90:e percentilen utgörs av de tio procent starkast presterande eleverna i detta exempel.

Median

Mittenobservationen i en definierad grupp utgörs av den 50:e percentilen (*p50*) och brukar benämnas medianen. I fallet med elevers meritvärden innebär medianvärdet att 50 procent av eleverna har ett meritvärde som understiger eller motsvarar detta värde.

Medianvärdet ska alltså inte blandas ihop med medelvärdet, som i fallet meritvärdespoäng är samtliga elevers sammanslagna meritvärdespoäng delat med antalet elever.

Meritvärde

Ett annat vanligt förekommande begrepp i resultatredovisningen är *meritvärde* eller *meritvärdespoäng*.

Om man ska jämföra olika elevgrupper med varandra är det enklaste måttet det samlade betygsvärdet, kallat meritvärde. En elevs meritvärde, enligt det betygssystem som gällde från 1994 till 2011, räknas ut genom en översättning av betygsbokstäverna G, VG och MVG till siffror motsvarande 10, 15 och 20. Betyget IG (icke godkänt) användes inte i grundskolan, varför avsaknad av betyg i ett ämne räknas som 0. En elev som fått godkänt (G) i

grundskolans 16 ämnen uppnådde meritvärdet 160 poäng ($10 \times 16 = 160$). Generellt innebär detta att det maximala meritvärdet kunde uppgå till 320 poäng ($20 \times 16 = 320$).¹

Meritvärde är inte per definition samma sak som ett mått på faktiska kunskaper, även om meritvärdet just ska identifiera elevers kunnande. Ett betyg i ett ämne ska utgöra en bedömning på en kunskapsskala, men denna bedömning, och tolkningen av kriterierna för skalan, tenderar att skilja sig åt mellan olika lärare och olika skolor. Ett nationellt prov som rättas centralt kan säga mer om ett faktiskt kunskapsläge inom ett specifikt område, än en mer samlad bedömning som ett betyg utgör. Om stora elevgrupper ska jämföras med varandra går det dock utmärkt att använda sig av betygsmåttet meritvärde, då den samlade bedömningen befinner sig på aggregerad nivå.²

1.1.2 Databeskrivning

Utöver kön är eleverna indelade efter eget och föräldrarnas födelseland, vilken högsta utbildningsnivå som finns i hemmet och i vilken kommun de går i skolan. De tre första faktorerna är elevknutna och spelar roll för vilka förutsättningar eleverna har att klara skolan, något forskningen visar. Det viktigaste med dessa faktorer, i alla fall i detta sammanhang, är att skolan kan kompensera för eventuella negativa effekter. Av kön, utländsk bakgrund och föräldrars utbildningsnivå, är det den sistnämnda som spelar störst roll för skolresultaten.

När det gäller föräldrarnas, eller förälderns, högsta utbildningsnivå är denna indelad i sex kategorier: 1) förgymnasial utbildning kortare än nio år, alltså icke fullföljd grundskola, 2) förgymnasial utbildning om nio eller tio år, 3) gymnasial utbildning om två, tre eller fyra år, 4) eftergymnasial utbildning kortare än två år, 5) eftergymnasial utbildning längre än två år och 6) forskarutbildning.

Bakgrundsfaktorn utländsk bakgrund är indelad enligt följande: 1) elev född i Norden, men ingen av föräldrarna födda i Norden, 2) elev född i Norden med minst en förälder född i Norden, 3) född i övriga Europa eller Nordamerika och 4) född i övriga världen.

Det totala antalet elever i denna undersökning uppgår till 399 734 fördelade på fyra årskullar. Det rör sig om samtliga elever per årskull i kommunal skola som fick, eller skulle ha fått, slutbetyg i årskurs 9. Elever i fristående skola ingår inte i detta statistiska material utan kommer att redovisas i en kommande delundersökning.

Allt material kommer inte att redovisas i löpande text. För mer detaljerad information hänvisas till bilagda tabeller.

Tabell 1 nedan visar populationernas (årskullarnas) storlek och bortfall. För varje årskull finns ett litet antal elever där uppgifter om bakgrundsfaktorerna saknas, men som framgår av

¹ Införandet av så kallade meritpoäng för studier i ett tredje språk förändrade detta faktum, dock endast på marginalen.

² För utförligare information om betygsmåttets giltighet se avsnittet om elevers resultatutveckling i Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

tabellen är det maximala elevbortfallet så litet att det inte gör någon skillnad i den kommande analysen.

Tabell 1. *Fördelning av eleverna på de fyra årskullarna och år för slutbetyg i årskurs 9.*

Födelseår	Slutbetyg åk 9	Totalt antal elever, kommunala skolor	Antal elever där uppgift om födelse-land och föräldrars utbildning finns
1983	1999	93 461	87 987
1987	2003	102 963	96 215
1991	2007	115 174	108 277
1995	2011	88 136	82 813

Tabell 2 visar hur eleverna fördelas efter egen/föräldrarnas härkomst. Andelen elever med utländsk bakgrund, alltså elever med båda föräldrarna födda utanför Norden eller som själva är födda utanför Norden, har ökat från nio (2,8+2,6+3,6) procent av populationen 1999 till 12,6 procent bland de som gick ut grundskolan 2011. Den ökade andelen drivs helt och hållet av att det är elevgruppen *Född i Norden med föräldrar födda utanför Norden* som ökat över tid. Elever födda utanför Norden har minskat sedan 1999.

Tabell 2. *Fördelning av eleverna efter härkomst (procent)*

Elevernas och föräldrarnas härkomst

Födelseår	Född i Norden, föräldrar födda utanför Norden	Född i Norden, minst en förälder född i Norden	Född i övriga Europa eller Nordamerika	Född i övriga länder	Totalt
1983	2,8	91,1	2,6	3,6	100
1987	4,1	90,1	2,7	3,1	100
1991	5,4	89,9	2,5	2,2	100
1995	8,9	87,4	1,3	2,5	100

Not: Populationen är baserad på elever där SCB har uppgift om utbildningsbakgrund och födelse-land.

Tabell 3 visar hur eleverna fördelas efter föräldrars högsta utbildningsnivå.

Andelen elever som kommer från lågutbildade hemförhållanden, där grundskoleutbildning är högsta nivå, har under samma tidsperiod minskat påtagligt; från mer än var fjärde elev (26,4 procent) till 14,9 procent. Av det totala antalet elever i varje årskull har andelen elever från hem med *oavslutad* grundskola som högsta nivå minskat mest drastiskt, från 9,4 procent 1999 till 2,8 procent av eleverna som fick slutbetyg 2011.

Andelen elever som befinner sig på motsatt sida på skalan, med en hög utbildningsnivå i hemmet, har minskat något men ligger ändå relativt stabilt kring 20 procent.

Tabell 3. Fördelning av eleverna efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå (procent)

Föräldrarnas utbildningsbakgrund

	1983	1987	1991	1995
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	9,4	5,5	3,5	2,8
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	17	16,4	14,6	12,1
Gymnasial utbildning	45,5	50,1	53,7	54,6
Eftergymnasial utbildning, kortare än två år	6,3	7,1	7,9	8,6
Eftergymnasial utbildning, två år eller längre	20,4	19,6	18,9	20,4
Forskarutbildning	1,4	1,3	1,3	1,4
Totalt	100	100	100	100

Not: Populationen är baserad på elever där SCB har uppgift om utbildningsbakgrund och födelseland.

2 Redovisning av undersökningsresultat

Nedan analyseras hur elevernas bakgrundsfaktorer påverkar skolprestationerna i form av meritvärdet från slutbetygen i årskurs 9. Till att börja med redovisas resultaten övergripande, på riksnivå. Tabeller och andra illustrationer kommer att visa i hur stor utsträckning föräldrars utbildningsnivå påverkar meritvärdet, vilka elevgrupper som är mest gynnade respektive missgynnade. Vilka effekter olika kombinationer av bakgrundsvariabler har, exempelvis att vara född utanför Europa och Nordamerika med föräldrar med kortare eftergymnasial utbildning, kommer också att visas.

I en andra del tittar vi på hur skolans kommunala huvudmän, i dagsläget 290 stycken, lyckas med skolans kompensatoriska uppdrag. Olika kommuner har olika förutsättningar, det vet vi sedan tidigare. Vi vet också att olika kommuner lyckats med elevprestationerna olika bra. Det vi vill visa med denna undersökning är hur elevprestationerna bland olika elevgrupper skiljer sig åt mellan kommunerna. Ett sådant exempel som kommer att belysas är vilka kommuner som lyckas bäst med de allra svagast presterande eleverna. Också vilka kommuner som lyckats sämst med nämnda grupp. Allt kommer att ske utifrån uppgifter om elevernas meritvärde i slutbetygen för årskurs 9, inget annat.

2.1 Elevernas härkomst spelar roll för prestationerna – data på riksnivå

Det är sedan länge kartlagt att utländsk bakgrund påverkar elevens skolresultat. I detta avsnitt analyseras hur resultaten för svag- respektive starkpresterande elever inom olika elevgrupper har utvecklats över tid. Skolan ska nämligen agera kompensatoriskt.

I Tabell 4 redovisas meritvärdena för elevgrupper uppdelade efter härkomst för elever med slutbetyg från 1999. De svagast presterande eleverna inom varje grupp återfinns i 10:e percentilen, medan de bäst presterande eleverna inom varje grupp återfinns i 90:e percentilen.

Tabell 4. Meritvärde för elever födda 1983, med slutbetyg 1999, uppdelat på elevers olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentilen, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	140	205	275	202	83571
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	110	190	265	190	2662
Född i övriga Europa eller Nordamerika	70	185	255	177	2935
Född i övriga världen	40	180	255	168	4064

Av tabellen framgår det bland annat att det högsta genomsnittliga meritvärdet finns bland elever som är födda i Norden, med minst en förälder född i Norden. Inom denna elevgrupp ser vi också de högsta meritvärdena för svag- respektive starkpresterande elever. De sämst presterande eleverna i denna grupp, de som finns i 10:e percentilen, har ett meritvärde om 140 poäng eller lägre. De bästa eleverna återfinns i 90:e percentilen, med meritvärde om minst 275 poäng. Skillnaden mellan den 10:e och 90:e percentilen för denna grupp elever är 135 poäng.

Den svagast presterande elevgruppen är de som är födda utanför Europa och Nordamerika, där det genomsnittliga meritvärdet uppgår till 168 poäng. De tio procent svagaste eleverna inom denna grupp hade år 1999 meritvärde om 40 poäng eller lägre. De tio procent bästa eleverna i denna grupp presterade nästan lika bra som de tio procent bästa eleverna i gruppen födda i Norden med minst en förälder född i Norden, 255 poäng. Skillnaden mellan den 10:e och 90:e percentilen för dessa invandrade elever är extrem, 215 meritpoäng. Även i den andra gruppen elever som är födda utanför Norden, de som är födda i övriga Europa eller Nordamerika, är skillnaderna mellan de svagast och starkast presterande eleverna mycket stor, 185 meritpoäng.

Det är alltså inom gruppen utlandsfödda elever som vi finner de lägsta resultaten och den största spridningen. Detta har sin naturliga förklaring i bland annat vistelsetid i Sverige. Poängen med tabellen ovan är att visa på vilka behov som finns och vilka krav som ställs på en kompensatorisk skola.

Tabellerna 5-7 är av samma slag, men visar resultaten för elever födda åren 1987, 1991, 1995 med slutbetyg från grundskolan åren 2003, 2007 och 2011.

Tabell 5. Meritvärde för elever födda 1987, slutbetyg 2003, uppdelat på elevers olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentilen, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	135	210	280	206	90148
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	100	200	280	195	4123
Född i övriga Europa eller Nordamerika	75	190	270	185	3459
Född i övriga världen	40	180	260	168	4881

Tabell 6. Meritvärde för elever födda 1991, slutbetyg 2007, uppdelat på elevers olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentilen, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	140	210	285	207	100892
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	100	200	275	195	6185
Född i övriga Europa eller Nordamerika	70	190	270	184	3614
Född i övriga världen	25	175	255	161	4210

Tabell 7. Meritvärde för elever födda 1995, slutbetyg 2011, uppdelat på elevers olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentilen, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	150	215	290	213	74652
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	125	205	285	204	7733
Född i övriga Europa eller Nordamerika	50	190	275	179	1986
Född i övriga världen	20	175	265	154	3729

Jämfört med Tabell 4 ser vi att såväl nivåer som spridningen mellan 10:e och 90:e percentilerna följer samma mönster som för eleverna födda 1983.

Trots att skolan och likvärdigheten har varit i fokus i såväl media som i politiken ser vi fortfarande stora prestationsskillnader inom olika elevgrupper 2011, där den mest extrema är gruppen födda utanför Europa och Nordamerika, precis som i de föregående tabellerna. Den stora skillnaden i meritvärde mellan den 90:e och den 10:e percentilen för grupperna där eleverna är födda utanför Norden ska dock tolkas med ödmjukhet eftersom förutsättningarna för eleverna i gruppen står i en klass för sig, med tanke på olika elevers vistelsetid i Sverige. Spridningen visar dock med tydlighet vilka utmaningar vi står inför när det gäller att leva upp till en kompensatorisk skola.

För elever födda i Norden med minst en nordiskfödd förälder presterar de starkaste eleverna nästan dubbelt så bra i betygsmedelvärde som de svagaste – en skillnad som har bestått över tid.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att skolan inte lyckas kompensera för utländsk bakgrund. Såväl medianmeritvärde som den 10:e percentilen ligger betydligt lägre för elever med utländsk bakgrund.

2.2 Kön och utländsk bakgrund

Nedan tittar vi vidare på prestationerna i de olika elevgrupperna, nu med att lägga till könsaspekten. Tabellerna är uppdelade så att varje enskild tabell illustrerar elevprestationerna per härkomst, fördelade efter kön för åren 1999 och 2011. Vi börjar med att visa hur det såg ut från slutbetygen 1999.

Tabell 8. Meritvärde för flickor födda 1983, slutbetyg 1999, uppdelat på olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentiler, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	155	220	285	214	40441
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	125	205	275	201	1328
Född i övriga Europa eller Nordamerika	85	190	270	188	1458
Född i övriga världen	60	185	265	178	1960

Tabell 9. Meritvärde för pojkar födda 1983, slutbetyg 1999, uppdelat på olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentiler, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	125	190	260	191	43130
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	90	180	255	180	1334
Född i övriga Europa eller Nordamerika	55	175	245	167	1477
Född i övriga världen	30	175	240	159	2104

För elever med slutbetyg från grundskolan år 1999 syns en tydlig skillnad beroende på kön inom samtliga grupper och oavsett prestationsgrupp – till pojkarnas nackdel. I allmänhet uppgår meritpoängsskillnaden till mellan 20 och 30 poäng till flickornas fördel och detta oavsett prestationsgrupp (percentil) och härkomst, och där den största avvikelser återfinns i den 10:e percentilen mellan de olika härkomstgrupperna.

I de båda tabellerna nedan finns motsvarande uppgifter för flickor och pojkar som fick slutbetyg från grundskolan 2011.

Tabell 10. Meritvärde för flickor födda 1995, slutbetyg 2011, uppdelat på olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentiler, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	160	230	300	225	36489
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	140	220	290	213	3748
Född i övriga Europa eller Nordamerika	50	200	285	187	862
Född i övriga världen	25	185	275	167	1787

Tabell 11. Meritvärde för pojkar födda 1995, slutbetyg 2011, uppdelat på olika bakgrund/härkomst. 10:e, 50:e (median) och 90:e percentiler, samt medelvärde.

Bakgrund/härkomst	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Född i Norden, minst en förälder född i Norden	140	200	275	202	38163
Född i Norden, ingen förälder född i Norden	110	195	275	196	3985
Född i övriga Europa eller Nordamerika	50	185	260	170	824
Född i övriga världen	20	165	245	143	1942

Även 2011 kvarstår könsskillnader, men könsskillnaderna har minskat bland de lägst presterande eleverna (10:e percentilen). När det gäller könsskillnaderna är följaktligen slutsatsen att den fortfarande är stor inom de olika elevgrupperna där pojkarna presterar klart sämre än flickorna.

2.3 Utbildningsnivå i hemmet kopplat till elevresultat – förändringar har skett men sambandet består

Som framgick i Tabell 3 på sidan 5 har det skett en del förändringar i föräldrarnas utbildningsnivå mellan åren 1999 och 2011. Den tydligaste förändringen är att föräldrar med

högst förgymnasial utbildning på nio (tio) år som högsta utbildningsnivå minskat påtagligt, från 26,4 procent 1999 till 14,9 procent 2011. Av det totala antalet elever i varje årskull har andelen elever från hem med förgymnasial utbildning kortare än nio år som högsta nivå minskat mest drastiskt, från 9,4 procent 1999 till 2,8 procent av eleverna som fick slutbetyg 2011.

Tabell 12 nedan visar olika elevgruppers meritvärden beroende på högsta utbildningsnivå i hemmet för elever födda 1983, med slutbetyg från grundskolan 1999.

Tabell 12. Hemmets högsta utbildningsnivå och elevprestationer angivet som meritvärde, för samtliga elever födda 1983, med slutbetyg från grundskolan 1999.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Elevantal
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	95	180	255	180	8279
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	100	185	255	182	14984
Gymnasial utbildning	130	195	265	196	40066
Eftergymnasial kortare än två år	165	220	285	220	5528
Eftergymnasial två år eller längre	170	235	295	229	17929
Forskarutbildning	185	255	305	247	1216

Tabellen visar på tydliga skillnader i elevprestationer kopplat till utbildningsnivån i hemmet, utifrån slutbetygen från 1999. Den bäst presterande eleven bland de svagast presterande eleverna, det vill säga den 10:e percentilen, i samtliga tre grupper med eftergymnasial utbildning har meritvärden över 160, vilket teoretiskt sett skulle kunna innebära att de har godkända betyg i grundskolans samtliga ämnen.

Spridningen i resultat mellan olika elevgrupper, vars föräldrars utbildningsnivå skiljer sig åt, är generellt sett betydligt större i den 10:e percentilen än i den 90:e. Det betyder att det är en större skillnad bland de bäst presterande eleverna inom gruppen lågpresterande (10:e percentilen) mellan de olika utbildningsgrupperna än vad som är fallet för de sämst presterande eleverna inom gruppen högpresterande (90:e percentilen). Med andra ord de bäst presterande eleverna klarar sig bra oavsett utbildningsnivå i hemmet, medan det finns ett klart negativt samband mellan utbildningsnivå i hemmet och meritvärde bland de svagpresterande.

När det gäller medelvärde syns också en mycket tydlig skillnad beroende på utbildningsbakgrund – ju högre utbildningsnivå i hemmet desto bättre elevprestationer. Detta är inget kontroversiellt. Frågan är dock hur stora skillnaderna bör vara innan de betecknas

som oacceptabla. Grundtanken med en kompensatorisk skola, som nämndes i början, är att prestationsskillnaden mellan olika elevgrupper ska hållas på ett minimum.

I Tabellerna 13 till 15 redovisas motsvarande uppgifter för de resterande årskullarna, de som fick slutbetyg 2003, 2007 och slutligen 2011.

Tabell 13. Hemmets högsta utbildningsnivå och elevprestationer angivet som meritvärde, för samtliga elever födda 1987, med slutbetyg från grundskolan 2003.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Elevantal
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	70	185	260	177	5264
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	95	185	260	184	15759
Gymnasial utbildning	125	200	270	198	48241
Eftergymnasial kortare än två år	165	230	290	225	6790
Eftergymnasial två år eller längre	170	240	300	235	18871
Forskarutbildning	195	260	310	256	1296

Tabell 14. Hemmets högsta utbildningsnivå och elevprestationer angivet som meritvärde, för samtliga elever födda 1991, med slutbetyg från grundskolan 2007.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Elevantal
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	60	180	255	173	3826
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	95	185	260	184	15797
Gymnasial utbildning	130	200	275	199	58155
Eftergymnasial kortare än två år	165	230	295	227	8602
Eftergymnasial två år eller längre	170	240	300	236	20504
Forskarutbildning	195	265	310	257	1409

Tabell 15. Hemmets högsta utbildningsnivå och elevprestationer angivet som meritvärde, för samtliga elever födda 1995, med slutbetyg från grundskolan 2011.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Elevantal
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	45	180	255	168	2349
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	105	190	265	188	10050
Gymnasial utbildning	140	205	275	204	45184
Eftergymnasial kortare än två år	170	240	300	233	7154
Eftergymnasial två år eller längre	175	245	305	238	16887
Forskarutbildning	195	270	315	260	1194

Som framgår av Tabell 15 finns det fortfarande 2011 stora skillnader i elevprestationer som kan kopplas till utbildningsnivån i hemmet. För den grupp som har föräldrar med lägst utbildningsnivå har det kontinuerligt skett en försämring. De bäst presterande eleverna bland de lågpresterande (10:e percentilen) inom denna utbildningsgrupp har 2011 ett meritvärde som uppgår till 45, vilket ska jämföras med 95 poäng 1999. Det är också inom denna utbildningsgrupp där avvikelsen mellan den 10:e och 90:e percentilen har ökat mest sedan 1999. Viktigt att notera är att det totala antalet elever minskat stort i denna grupp, från 8 279 år 1999 till 2 349 år 2011.

För de andra utbildningsgrupperna gäller att meritvärdet för den bäst presterande bland de svagpresterande har stigit något sedan 1999. I övrigt är bilden snarlik den som gällde 1999, det vill säga att de bäst presterande eleverna klarar sig bra oavsett utbildningsnivå i hemmet, men att det även här finns ett negativt samband mellan utbildningsnivå i hemmet och meritvärde.

I likhet med tidigare analyser ser vi en allmän ökning av betygsmedelvärdet över tid, utom för elevgruppen med lägst utbildningsnivå i hemmet, där medelvärdet har sjunkit med 12 poäng.

2.4 Kön och utbildningsnivå i hemmet kopplat till elevresultat

Nedan är resultaten efter utbildningsbakgrund i hemmet fördelade efter kön. I likhet med tidigare presterar pojkar sämre än flickor oavsett föräldrarnas högsta utbildningsnivå. När det gäller trender över tid ser vi dessvärre ingen entydig förbättring när det gäller könsskillnaderna.

Tabell 16. Meritvärde för flickor födda 1983, slutbetyg 1999, uppdelat efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	120	195	265	193	4120
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	125	195	265	195	7302
Gymnasial utbildning	150	210	275	208	19455
Eftergymnasial kortare än två år	175	235	295	232	2620
Eftergymnasial två år eller längre	175	245	300	241	8469
Forskarutbildning	200	265	310	259	609

Tabell 17. Meritvärde för pojkar födda 1983, slutbetyg 1999, uppdelat efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	75	175	240	168	4159
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	80	175	235	169	7682
Gymnasial utbildning	120	185	250	185	20611
Eftergymnasial kortare än två år	160	210	270	209	2908
Eftergymnasial två år eller längre	165	220	285	219	9460
Forskarutbildning	180	240	295	236	607

Tabell 18. Meritvärde för flickor födda 1995, slutbetyg 2011, uppdelat efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	50	190	265	177	1153
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	120	200	275	198	4995
Gymnasial utbildning	150	220	285	216	22136
Eftergymnasial kortare än två år	180	255	310	246	3465
Eftergymnasial två år eller längre	185	260	310	250	8131
Forskarutbildning	215	285	320	272	575

Tabell 19. Meritvärde för pojkar födda 1995, slutbetyg 2011, uppdelat efter föräldrarnas högsta utbildningsnivå.

Högsta utbildningsnivå i hemmet	10:e percentil	Median	90:e percentil	Medelvärde	Antal elever
Förgymnasial utbildning kortare än nio år	40	170	240	159	1196
Förgymnasial utbildning nio (tio) år	95	180	250	177	5055
Gymnasial utbildning	130	190	260	193	23048
Eftergymnasial kortare än två år	170	225	285	222	3689
Eftergymnasial två år eller längre	170	230	295	228	8756
Forskarutbildning	180	255	310	249	619

2.5 Kommunerna och det kompensatoriska uppdraget

Hittills har vi tittat på prestationsutfall för olika elevgrupper på riksnivå (kommunala skolor). Grundskolan är dock en kommunal angelägenhet, då det är kommunerna som är huvudman för merparten av landets grundskolor och det kommunala självstyret avgör ambitionsnivån. Det är följaktligen i kommunerna det kompensatoriska uppdraget, formulerat i statliga styrdokument, ska omsättas i praktiken.

I detta avsnitt kommer en listning av kommuner som lyckats relativt väl med det kompensatoriska uppdraget att göras. Även kommuner där skillnaderna i elevresultat är stora, sett till bakgrundsfaktorerna, kommer att listas.

2.5.1 Hur presterar de svagast och de bäst presterande eleverna i olika kommuner?

Landets 290 kommuner har alla samma uppdrag, att leverera en likvärdig skola där varje elev utvecklas maximalt. Styrdokumentet lämnar inget utrymme för undantag. Ändå vet vi att elevernas olika bakgrund påverkar resultaten. Vi vet också att man kan organisera och driva skola så att man med undervisning kompenserar för bakgrundsfaktorer som kan inverka negativt på resultaten.

Nedan tittar vi på hur prestationerna bland de bästa eleverna av de svagaste eleverna skiljer sig åt mellan olika kommuner. Därefter går vi vidare med att titta på hur det ser ut bland de sämsta eleverna av de bästa eleverna, på motsvarande vis. Vi har delat in kommunerna i tre grupper; svagpresterande, medelpresterande och högpresterande.

I gruppen *svagpresterande* återfinns den tiondel av kommunerna som presterar sämst i form av det meritvärde som anges av den bästa/sämsta eleven i den svagaste/starkaste prestationsgruppen, det vill säga kommuner där meritvärdet för den 10:e respektive 90:e percentilen i respektive kommun är som lägst.

I gruppen *högpresterande* återfinns den tiondel av kommunerna som presterar bäst i form av det meritvärde som anges av den bästa/sämsta eleven i den svagaste/starkaste prestationsgruppen, det vill säga kommuner där meritvärdet för den 10:e respektive 90:e percentilen i respektive kommun är som lägst.

I gruppen *medelpresterande* återfinns kommuner som ligger i mitten av alla rangordnade kommuner.

Eftersom meritvärdet för till exempel den tiondel av eleverna som presterar bäst respektive sämst kan vara lika för flera kommuner kan kommungrupperna bli större än 10 procent av kommunerna.

Tabell 20. De svagaste eleverna. Meritvärdet för den 10:e percentilen av eleverna i respektive kommun fördelat efter kommungrupperna; svagpresterande, medelpresterande och högpresterande. Uppgifterna baseras på slutbetygen 1999, 2003, 2007 och 2011.

Slutbetyg år	Svagpresterande kommuner	Medelpresterande kommuner	Högpresterande kommuner
1999	99	140	160
2003	90	130	160
2007	90	130	160
2011	100	140	165

Tabell 20 fokuserar helt på de svagast presterande eleverna, det vill säga meritvärdet för den 10:e percentilen av eleverna i respektive kommun. Tabellen visar att den tiondel av kommunerna som redovisar de sämsta meritvärdena för de bästa eleverna bland de svagast presterande har ett meritvärde på 99 poäng 1999. Efter en nedgång 2003 och 2007 är meritpoängen åter tillbaka till 100 poäng för eleverna i denna kommungrupp. Detta kan jämföras med den tiondel av kommunerna som redovisar de bästa meritvärdena för de bästa eleverna bland de svagast presterande. I dessa kommuner har de mest svagpresterande eleverna ett meritvärde på 160 poäng eller mindre 1999 och 165 poäng eller mindre 2011. Det betyder att i åtminstone en av dessa toppkommuner kan den bästa eleven av de svagpresterande ha ett meritvärde som innebär att eleven kan ha lyckats att få godkända betyg i samtliga av grundskolans ämnen, alternativt saknar betyg i några ämnen men har VG eller MVG i andra.

Det är tydligt att ”lägstanivån” när det gäller meritvärde för de svagpresterande skiljer sig kraftigt åt mellan kommunerna. Dessvärre ser vi ingen förbättring över tid. De kommuner som lyckas sämst respektive bäst med de svagpresterande eleverna och som ingår i underlaget för 2011 i Tabell 20 presenteras längre fram i Tabell 22.

Tabell 21. De bästa eleverna. Meritvärdet för den 90:e percentilen av eleverna i respektive kommun fördelat efter kommungrupperna; svagpresterande, medelpresterande och högpresterande. Uppgifterna baseras på slutbetygen 1999, 2003, 2007 och 2011.

Slutbetyg år	Svagpresterande kommuner	Medelpresterande kommuner	Högpresterande kommuner
1999	255	270	285
2003	265	280	290
2007	265	280	290
2011	265	280	295

I Tabell 21 redovisas motsvarande uppgifter för de kommuner som lyckats bäst respektive sämst med de mest högpresterande eleverna, det vill säga. med den tiondel av eleverna som

presterar bäst. Tabellen visar att den tiondel av kommunerna som redovisar de sämsta meritvärdena för de sämsta eleverna bland de starkast presterande, det vill säga den 90:e percentilen, har ett meritvärde på 255 poäng eller mer 1999. Därefter har meritpoängen legat stadigt på 265 eller mer 2003, 2007 och 2011 för denna kommungrupp. Detta kan jämföras med den tiondel av kommunerna som redovisar de bästa meritvärdena för de sämsta eleverna bland de starkast presterande. I dessa kommuner har de mest högpresterande eleverna ett meritvärde på 285 poäng eller mer 1999 och 295 poäng eller mer 2011.

Det är tydligt att "högstanivån" när det gäller meritvärde för de högpresterande eleverna skiljer sig betydligt mindre åt mellan kommunerna. De kommuner som lyckats sämst respektive bäst med de högpresterande eleverna och som ingår i underlaget för 2011 i Tabell 21 presenteras i Tabell 23.

Tabell 22 visar de kommuner som lyckats bäst respektive sämst med de svagpresterande elevernas prestationer. I tabellen redovisas dels meritvärdet för den 10:e percentilen, dels medelmeritvärdet för samtliga elever i kommunen. Av utrymmesskäl redovisas inte alla kommuner i kommungruppen högpresterande kommuner där meritvärdet för den 10:e percentilen uppgår till 165.

Tabell 22. Kommuner som år 2011 lyckades sämst respektive bäst med de mest svagpresterande eleverna (10:e percentilen), där meritvärdet för denna elevgrupp uppgick till högst 100 respektive minst 165 poäng.

Kommuner som lyckas <u>sämst</u> med de svaga eleverna (lågpresterande kommuner)	p10	Medelmeritvärde i kommunen	Kommuner som lyckas <u>bäst</u> med de svaga eleverna (högpresterande kommuner)	p10	Medelmeritvärde i kommunen
Lessebo	20	177	Danderyd	190	254
Mellerud	30	176	Malå	180	226
Jokkmokk	45	183	Pajala	175	241
Upplands Väsby	45	195	Lidingö	175	241
Hällefors	50	177	Täby	175	241
Ockelbo	50	197	Lomma	175	239
Orsa	55	170	Vellinge	175	232
Svalöv	60	184	Sotenäs	175	227
Södertälje	60	191	Hammarö	175	226
Degerfors	65	173	Norberg	175	225
Malmö	70	195	Bjurholm	175	225
Nordanstig	75	190	Sorsele	175	220
Tomelilla	75	193	Sollentuna	170	240
Åtvidaberg	80	201	Nacka	170	240
Eskilstuna	85	191	Lund	170	235
Flen	85	195	Strömstad	170	223

Älvdalen	85	198	Öckerö	170	223
Sundbyberg	85	204	Lycksele	170	223
Hässleholm	90	194	Härryda	170	223
Sigtuna	90	195	Ekerö	170	222
Göteborg	90	203	Dorotea	170	219
Finspång	92,5	189	Överkalix	170	219
Älvkarleby	95	177	Vansbro	170	210
Boxholm	95	177	Partille	165	227
Ånge	95	194	Arboga	165	226
Falköping	95	195	Essunga	165	226
Osby	95	207	Höganäs	165	225
Botkyrka	97,5	204	Leksand	165	223
Skinnskatteberg	100	187	Kungsbacka	165	223
Lindesberg	100	188	Storuman	165	223
Surahammar	100	191	Mölnadal	165	222
Katrineholm	100	194	Övertorneå	165	222
Hallsberg	100	194	Svenljunga	165	221
Markaryd	100	195	Orust	165	221
Ale	100	198	Alingsås	165	221
Vaggeryd	100	199	Salem	165	219
Bengtstors	100	200	Solna	165	219

Not: Övriga högpresterande kommuner med ett meritvärde på 165 för den 10:e percentilen är i fallande ordning efter medelmeritvärde Lerum, Dals-Ed, Ängelholm, Avesta, Malung-Sälen, Mörbylånga, Hagfors, Norsjö, Vindeln, Mullsjö, Karlsborg och Ydre.

Tabell 23 visar de kommuner som lyckats bäst respektive sämst med de högpresterande elevernas prestationer.

Tabell 23. *Kommuner som år 2011 lyckades sämst respektive bäst med de mest högpresterande eleverna (90:e percentilen), där meritvärdet för denna elevgrupp uppgick till högst 265 respektive minst 295 poäng.*

Kommuner som lyckas sämst med de bästa eleverna (lågpresterande kommuner)	p90	Medelmeritvärde i kommunen	Kommuner som lyckas bäst med de bästa eleverna (högpresterande kommuner)	p90	Medelmeritvärde i kommunen
Vingåker	245	188	Danderyd	315	254
Laxå	245	190	Övertorneå	315	222
Orsa	250	170	Lidingö	310	241
Ydre	250	198	Sollentuna	310	240

Degerfors	255	173	Nacka	310	240
Hällefors	255	177	Lomma	307,5	239
Boxholm	255	177	Pajala	305	241
Nordmaling	255	193	Täby	305	241
Hjo	255	201	Lund	305	235
Karlsborg	255	204	Stockholm	305	225
Mellerud	260	176	Åre	305	222
Älvkarleby	260	177	Valdemarsvik	305	201
Färgelanda	260	178	Partille	300	227
Ludvika	260	188	Essunga	300	226
Östhammar	260	189	Höganäs	300	225
Storfors	260	197	Kungsbacka	300	223
Töreboda	260	204	Gällivare	300	217
Lessebo	265	177	Arjeplog	300	215
Lindesberg	265	188	Höör	300	214
Tingsryd	265	188	Vännäs	300	212
Bjuv	265	189	Hallstahammar	300	208
Finspång	265	189	Lilla Edet	300	204
Tranemo	265	189	Upplands Väsby	300	195
Surahammar	265	191	Perstorp	297,5	216
Heby	265	191	Årjäng	297,5	211
Grums	265	194	Vellinge	295	232
Ronneby	265	194	Sotenäs	295	227
Hallsberg	265	194	Mölndal	295	222
Sollefteå	265	196	Orust	295	221
Gävle	265	196	Tyresö	295	219
Smedjebacken	265	196	Söderköping	295	219
Nora	265	197	Lerum	295	218
Gullspång	265	198	Nykvarn	295	217
Östra Göinge	265	199	Åmål	295	215
Falkenberg	265	201	Svedala	295	215
Tanum	265	204	Kävlinge	295	215
Vansbro	265	210	Boden	295	215
Munkfors	265	211	Tidaholm	295	212

Not: Övriga högpresterande kommuner med ett meritvärde på 295 för den 90:e percentilen är i fallande ordning efter medelmeritvärde Järfälla, Uppsala, Burlöv, Vilhelmina, Robertsfors, Helsingborg, Nyköping, Upplands-Bro, Berg, Sundbyberg, Ockelbo och Tomelilla.

Genom att kombinera resultaten i Tabellerna 22 och 23 går det att dels identifiera kommuner som lyckats relativt väl med både de elever som presterar svagt och de som presterar väl (se Tabell 24), dels identifiera kommuner som lyckats relativt dåligt med både de elever som presterar svagt och de som presterar väl (se tabell 25).

Tabell 24. Kommuner som lyckats bäst med både svagpresterande och högpresterande elever.

Kommunnamn	Meritpoäng för lågpresterande (10:e percentilen)	Meritpoäng för högpresterande (90:e percentilen)	Medelvärde meritpoäng i kommunen
Danderyd	190	315	254
Övertorneå	165	315	222
Lidingö	175	310	241
Sollentuna	170	310	240
Nacka	170	310	240
Lomma	175	307,5	239
Pajala	175	305	241
Täby	175	305	241
Lund	170	305	241
Partille	165	300	227
Essunga	165	300	226
Höganäs	165	300	225
Kungsbacka	165	300	223
Vellinge	175	295	232
Sotenäs	175	295	227

Tabell 25. Kommuner som lyckats sämst med både svagpresterande och högpresterande elever.

Kommunnamn	Meritpoäng för lågpresterande (10:e percentilen)	Meritpoäng för högpresterande (90:e percentilen)	Medelvärde meritpoäng i kommunen
Lessebo	20	265	177
Mellerud	30	260	176
Hällefors	50	255	177
Orsa	55	250	170
Degerfors	65	255	173
Finspång	92,5	265	189
Älvkarleby	95	260	177
Boxholm	95	255	177
Lindesberg	100	265	188
Hallsberg	100	265	194

Elevbakgrundens betydelse för elevresultaten

Att peka ut dessa kommuner kan tyckas orättvist med tanke på att elevförutsättningarna kan skilja sig starkt åt mellan kommunerna som återfinns på den högpresterande listan respektive den lågpresterande listan. Mycket riktigt är ett generellt mönster att kommuner som presterar väl också kännetecknas av elever där föräldrarnas utbildningsnivå är hög, men som framgår av Tabell 26 återfinns också kommuner som i stort liknar kommunerna på den lågpresterande listan med avseende på föräldrars utbildningsbakgrund respektive egen eller föräldrars härkomst. Det är tydligt att kommunerna skiljer sig åt när det gäller att framgångsrikt arbeta med det kompensatoriska uppdraget.

Tabell 26: *Andel elever efter härkomst och föräldrars högsta utbildningsnivå (kommunerna som är ett urval från Tabellerna 20 och 21 är sorterade efter kommunkod inom respektive prestationsgrupp.)*

Välpresterande kommuner	Förgymn. utb. Högst 10 år	Eftergymn. utb. 2 år eller längre	Andel med utländsk bakgrund*
Täby	5,0	51,9	7,5
Danderyd	3,9	60,8	3,5
Sollentuna	9,3	36,2	22,6
Nacka	10,6	39,4	11,8
Lidingö	6,4	55,9	10,1
Lomma	6,8	46,3	3,1
Lund	6,7	51,5	16,0
Sotenäs	16,0	14,9	1,0
Övertorneå	12,5	15,6	5,4
Pajala	10,3	20,6	2,7
Lågpresterande kommuner			
Älvkarleby	16,7	6,7	7,7
Boxholm	12,5	12,5	7,0
Finspång	11,8	15,3	8,6
Lessebo	19,2	11,5	12,8
Mellerud	20,0	14,5	9,4
Hallsberg	22,0	12,1	10,3
Degerfors	12,9	5,0	6,6
Hällefors	11,1	1,4	8,7
Lindesberg	12,7	14,7	7,4
Orsa	14,3	14,3	11,3

* Med utländsk bakgrund avses antingen att både föräldrarna är födda utanför Norden och/eller att eleven är född utanför Norden

Resurser

Det finns stora skillnader i hur mycket resurser de olika kommunerna lägger på skolan och det finns ingen samsyn när det gäller resursernas storlek och fördelning. Lärarnas Riksförbund har tidigare utarbetat en nationell finansieringsmodell för grundskolan i syfte att öka likvärdigheten. (Från byråkrati till undervisning – en finansieringsmodell för framtidens skola, januari 2010.) Det är viktigt att tillräckliga resurser garanteras undervisningen för att upprätta en likvärdig skola. Som framgår av tabellen nedan har den bristande styrningen av skolan säkerligen bidragit till att elevprestationerna försämrats och likvärdigheten kommit att urholkas. Här syns tydligt att kommuner som Pajala, Övertorneå och Sotenäs via ekonomiska satsningar på undervisning har lyckats kompensera för elevbakgrunden.

Kommuner på bottenlistan karaktäriseras i stället av bristande förståelse för att resurser är en nödvändig faktor, men naturligtvis inte den faktor som isolerat kan lösa likvärdighetsproblemen. Lärarnas Riksförbund har med hjälp av Statistiska centralbyrån tagit fram hur mycket undervisningskostnaden ska variera mellan olika kommuner för att beakta olika elevförutsättningar, se strukturresursen i tabellen. Kommuner såsom Älvkarleby, Boxholm, Finspång och Lessebo satsar alla lite resurser på undervisning med tanke på hur deras elevunderlag ser ut.

Tabell 27: Faktisk skolkostnad samt strukturresurs enligt Lärarnas Riksförbunds finansieringsmodell.

	Total skolkostnad 2008	Undervisnings- kostnad 2008	LR:s strukturresurs
Välpresterande			
Täby	74 600	38 500	2 901
Danderyd	77 400	37 700	3 537
Sollentuna	85 000	42 900	3 731
Nacka	82 900	43 800	3 588
Lidingö	78 800	39 700	3 219
Lomma	76 200	38 300	2 476
Lund	89 200	44 600	3 761
Pajala	103 400	55 500	5 771
Övertorneå	95 100	44 900	9 080
Sotenäs	78 600	42 300	5 188
Lågpresterande			
Älvkarleby	86 700	36 700	4 747
Boxholm	75 400	38 700	5 650
Finspång	83 100	36 100	6 289
Lessebo	81 600	32 300	9 375
Mellerud	78 200	42 000	7 967
Hallsberg	81 000	42 100	7 735
Degerfors	77 000	41 700	6 205
Hällefors	85 200	53 400	11 483
Lindesberg	82 400	43 600	7 529
Orsa	82 100	41 200	7 724
Riket	80 900	41 900	5 700

3 Vad säger forskningen om elevprestationer och likvärdig skola?

3.1 Inledning och bakgrund

Ett flertal studier har på senare tid kopplat ihop grundskoleelevers försämrade kunskapsprestationer och grundskolans bristande likvärdighet med de stora utbildningspolitiska reformerna från början av 1990-talet. Det är nämligen svårt att argumentera emot att den försämrade likvärdigheten och de sjunkande prestationerna på 2000-talet har att göra med det paradigmskifte inom den svenska skolan som ägde rum på 1990-talet. Däremot är det mer komplicerat att finna hållbara kausala samband, exakt vad som beror på vad.

Föreliggande rapport kommer, med hjälp av data från samtliga elever i fyra årskullar, att visa att den svenska grundskolan förvandlats från en av världens mest likvärdiga skolor till en skola där elevknutna faktorer får allt större betydelse, där kunskapen om en elevs bakgrund gör det relativt enkelt att förutspå om, och i så fall i hur stor utsträckning, han eller hon kommer att lyckas med sina studier i grundskolan. De insamlade uppgifterna ger tydliga belägg för att det är de svagaste eleverna som förlorat mest på de reformer som genomfördes för cirka 20 år sedan.

Flera aktörer har på senare tid lyft fram skolan som ett viktigt område för omfattande reformer, med tanke på konsekvenserna för Sverige som kunskapsnation om resultatutvecklingen nedåt inte vänds, och om likvärdigheten fortsätter att försämrans. Regeringen tillsatte 2007 ett Globaliseringsråd, lett av Lars Leijonborg, med uppgiften att peka ut framtida utmaningar för Sverige för att vi som nation ska kunna hävda oss i den internationella konkurrensen. Ett av slutrapportens huvudkapitel rör ungdomsskolan, där en reformering av resursfördelningssystemet för ökad likvärdighet önskas, satsningar på läraryrket efterfrågas och en renodlad rektorsroll föreslås.³

Vidare har Studieförbundet Näringsliv och Samhälle (SNS) startat en utbildningskommission i syfte att publicera forskningsbaserade beslutsunderlag. Organisationen finner regeringens beslutade och aviserade reformer otillräckliga för att få bukt med det man anser som ”betydande kvalitetsproblem” i det svenska utbildningssystemet.⁴ Även Expertgruppen för Studier i Offentlig ekonomi (ESO), som lyder under finansdepartementet, har lyft fram behovet av skolreformer i ett flertal av sina publikationer. Ytterligare ett exempel är Uppsalabaserade myndigheten (Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU) som 2012 fick ett utvidgat uppdrag att även utvärdera utbildningspolitik.)

³ Globaliseringsrådet 2009, Utvecklingskraft och omställningsförmåga. Slutrapport från Globaliseringsrådets kansli.

⁴ www.sns.se/artikel/sns-utbildningskommission (avläst 2012-04-15)

Listan kan göras lång på aktörer och initiativ som på olika sätt driver frågan om skolreformer, detta trots att vi för tillfället är inne i en mycket intensiv period av beslutade och nyligen introducerade reformer inom skolområdet. Trots att den nuvarande regeringen redan vid makttillträdet 2006 aviserade omfattande förändringar inom den svenska utbildningspolitiken har flertalet av dessa reformer just introducerats. Eventuella positiva konsekvenser av den förändrade skolpolitiken kommer därför inte att ge resultat än på flera år, hävdar regeringen.

Konsultföretaget McKinsey har tagit fram en förbättringsmodell för skolan, baserad på reformer i länder med väldigt olika förutsättningar, som visar att ett land kan förbättra sina skolresultat på nationell nivå på så kort tid som sex år. Modellen bygger på att vissa strategiska förändringar görs, med sikte på att förbättra undervisningssituationen, som får till konsekvens att prestationerna kan lyftas.⁵ Detta är dock inga åtgärder som regeringen vidtagit, då både resultatutvecklingen och den bristande likvärdigheten förvärrats sedan 2006.

Med regeringens nya skolreformer står vi mitt i en period av ökad centralisering, från att sedan 1990-talet ha haft världens mest decentraliserade skolsystem. Fortfarande är dock huvudmannaskapet för de svenska grundskolorna splittrat mellan 290 kommuner och flera hundra privata aktörer. Detta gör att de praktiska förutsättningarna för likvärdighet i grundskolan skiljer sig åt beroende på olika ambitioner, olika ekonomiska möjligheter, olika pedagogiska filosofier, olika grad av professionell frihet för lärarna, etcetera.

I kommande kapitel, före själva undersökningen, kommer en del bakgrundkunskaper att gås igenom. Det rör grundskoleelevernas prestationer, förändringarna i likvärdighet, vad som påverkar elevernas resultat och huruvida huvudmannaskapet för skolan är relevant att bringa in i resultat- och likvärdighetsdiskussionen.

⁵ McKinsey & Co 2010, How the world's most improved school systems keep getting better.

3.2 Elevernas resultatutveckling

Skolverket (2009) kopplar i sin stora kunskapsöversikt om grundskolan på ett tydligt sätt samman de försämrade resultaten och de ökade resultatskillnaderna med skolreformerna på 1990-talet.⁶ Det gör även OECDs expertgrupp som redan 2005 genomförde en tematisk granskning av det svenska utbildningssystemet och konstaterar att decentraliseringsreformerna fått negativa konsekvenser på resultat och likvärdighet.⁷ I detta avsnitt fokuseras dock på elevresultaten, likvärdigheten behandlas längre fram.

Svenska grundskoleelevers kunskapsprestationer har sedan en längre tid mätts i olika nationella och internationella undersökningar. Dessa sammantaget utgör ett stabilt underlag för att beskriva utvecklingen i skolan. Några nedslag inom ett par ämnesområden får tjäna som illustration.

Matematik: Enligt TIMSS-studierna från 1995 och 2003 var eleverna i årskurs 7 år 1995 bättre i matematik än vad eleverna i årskurs 8 var 2003. Det innebär att matematikkunskaper motsvarande ett helt läsår gått förlorade på mindre än tio år. Vidare beskriver undersökningarna att svenska elever upplever lektionerna i matematik som stökiga och oroliga i större utsträckning än i andra ämnen. Antalet lektioner i matematik är lågt jämfört med andra länder, läxor och prov likaså. Lärarkompetensen sjönk också i matematik mellan de år då TIMSS-studierna genomfördes.⁸

PISA-studien, som senast genomfördes 2009, undersöker 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. I matematik presterade svenska grundskoleelever i årskurs 9 på en genomsnittlig OECD-nivå. Testet i matematik delas in enligt sex prestationsnivåer, där den sjätte nivån är den högsta och nivå två utgör ett minimum av kunskaper för att en elev ska anses kunna fortsätta det matematiska lärandet. Nästan en tredjedel av de svenska eleverna klarade av uppgifter på nivå fyra eller högre. Cirka var femte svensk elev i årskurs 9 nådde inte upp till nivå två. Dessa båda resultat ligger alltså på OECD-genomsnittet. Jämför man dessa resultat med PISA 2003, då matematik var ett huvudområde, har svenska elevers prestationer försämrats på ett signifikant vis. Enligt samma nivåindelning har andelen elever som inte når nivå två ökat från 17 procent år 2003 till 21 procent 2009. På samma sätt har andelen svenska elever som klarar uppgifter på nivå fem eller sex sjunkit från 16 procent till elva procent.⁹

Utvecklingen av elevprestationerna i matematikämnet, med de båda studierna sammantagna, har varit dramatiskt negativ.

Läsfärdighet (Svenska): Skolverket konstaterar i den nationella utvärderingen från 2003 att läsfärdigheten bland elever både i årskurs 5 och 9 försämrats under en tioårsperiod, då den

⁶ Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

⁷ Utbildnings- och kulturdepartementet 2006, Likvärdighet i utbildningen. Landrapport Sverige.

⁸ Skolverket 2005, Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003.

⁹ Skolverket 2009, Rustad att möta framtiden? Resultaten av PISA 2009 i koncentrat.

förra nationella utvärderingen ägde rum 1992.¹⁰ PIRLS-undersökningen från 2006 visar att läsförmågan bland elever i årskurs 4 försämrats, från att ha legat på en topposition. De svenska eleverna i årskurs 4 är dock fortfarande signifikant bättre än elever i andra länder inom ramen för undersökningen när det gäller läsfärdighet. Skillnaderna mellan pojkar och flickor verkar dock ha stannat på en hög nivå.

I PISA från 2009 låg svenska grundskoleelever i årskurs 9 på en genomsnittlig nivå i läsförståelse, jämfört med andra OECD-länder. 18 procent av de svenska eleverna nådde inte upp till en godkänd läsnivå, medan 9 procent av eleverna är avancerade läsare. Detta stämmer överens med OECD-genomsnittet. För Sveriges del innebär resultaten i läsförståelse en signifikant nedgång jämfört med år 2000 då den senaste PISA-undersökningen genomfördes med läsning som huvudtema. Då, år 2000, var det 13 procent av de svenska eleverna som inte nådde upp till en minsta acceptabel läsnivå, medan elva procent av eleverna låg på avancerad läsnivå. Det är alltså inte endast i jämförelse med andra länder som Sverige tappat mark, färre svenska elever läser riktigt bra och fler läser undermåligt.¹¹

Naturvetenskapliga ämnen: I både PISA 2000 och 2003 var svenska elevers medelpoäng i naturvetenskap bättre än OECD-genomsnittet. I PISA 2006 syntes en negativ utveckling och de svenska resultaten skilde sig inte längre från OECD-genomsnittet.

I PISA 2009 låg de svenska prestationerna på en genomsnittlig nivå, i jämförelse med övriga OECD-länder. Även för de naturvetenskapliga ämnena användes nivåindelning om sex prestationsnivåer, där den sjätte nivån är den mest avancerade. 19 procent av de svenska eleverna nådde inte upp till nivå två, som markerar grundläggande nivå för naturvetenskapligt kunnande. Detta är en marginellt högre andel än OECD-genomsnittet. Mellan teståren 2006 och 2009 ökade andelen svenska elever i årskurs 9 som inte når upp till den grundläggande nivån, från 16 till 19 procent. Andelen elever som presterade på de två mest avancerade nivåerna var konstant.¹²

Trots att gymnasieskolan inte står i fokus för föreliggande rapport så är det ofrånkomligen så att resultatutvecklingen i gymnasieskolan är kopplad till hur grundskolan fungerar. Även inom gymnasieskolan har resultaten sjunkit. Det finns inte lika många nationella och internationella utvärderingar som inom grundskolan, men de rapporter som finns liknar den negativa utvecklingen som finns i grundskolan.

TIMSS Advanced 2008 undersöker elevers kunskaper i matematik (Matematik D) och fysik (Fysik B) i gymnasieskolans sista år. Svenska elever visar svaga resultat i matematik och genomsnittliga resultat i fysik ur ett internationellt perspektiv. Jämfört med 1995, då den senaste jämförbara undersökningen genomfördes, har svenska resultat försämrats kraftigt, både i matematik och i fysik. Lågpresterande elever har försämrat sina resultat mest.¹³

¹⁰ Ibid.

¹¹ Skolverket 2009, Rustad att möta framtiden? Resultaten av PISA 2009 i koncentrat.

¹² Skolverket 2009, Rustad att möta framtiden? Resultaten av PISA 2009 i koncentrat.

¹³ Skolverket 2009, TIMSS Advanced 2008. Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik.

Vidare presenterade Skolverket 2005 en undersökning om högskolestudenters förkunskaper, bedömda av 1 600 högskolelärare. Lärarna bedömde att studenterna hade bristande förmåga att kunna analysera och problematisera. Bristerna upplevdes också stora vad gäller studenternas förmåga att skriva och läsa på svenska. Matematik och moderna språk upplevdes också som problemområden. Bäst rustade var de studenter som läste medicin eller konstnärliga ämnen.¹⁴

3.3 Mer resurser men sämre resultat

Resurserna till den svenska grundskolan har ökat ända sedan slutet av 1990-talet, alltså sedan den stora ekonomiska krisen, då stora nedskärningar genomfördes inom hela den offentliga sektorn. Mellan åren 1997 och 2007 var kostnadsökningen 13 procent i grundskolan, enligt beräkning i fasta priser. Motsvarande siffra för perioden 1993 till 2007 är åtta procent, då den ekonomiska krisen inkluderats i tidsintervallet.¹⁵

Om man jämför Sverige med övriga OECD-länder placerar sig Sverige i topp när det gäller satsade resurser på grundskolan. Endast länder som Norge, Schweiz, Luxemburg och USA satsar mer. Siffrorna varierar marginellt beroende på vilket år som studeras.¹⁶ Det som däremot utmärker Sverige i negativ betydelse är att en förhållandevis liten andel av resurserna som satsas på grundskolan går till undervisningen. Lärarnas Riksförbund genomförde 2010 en genomgång av resurserna till grundskolan i Sveriges 290 kommuner. År 2008, som var det år rapporten granskade, satsade kommunerna i genomsnitt endast 50,1 procent av de totala resurserna på undervisning, det vill säga på lärarlöner och specialpedagogiska insatser. Detta kan jämföras med OECD-snittet på 63,6 procent av totalkostnaden.

Till skillnad från flertalet andra länder går en stor del av kostnaderna för den svenska grundskolan till dyra lokaler och omfattande kommunal administration. Andelen av kostnaderna som gick till det som verkligen påverkar elevernas prestationer, det vill säga undervisningen, varierade från kommun till kommun. I vissa kommuner låg andelen på strax över 40 procent, medan den i andra kommuner låg på 60 procent.¹⁷

Parallellt med att kostnaderna ökat för grundskolan, har resultaten sjunkit. Sveriges Kommuner och Landsting (SKL), som är en samlingsorganisation för de flesta av skolans huvudmän, har länge hävdats att resurser inte spelar någon roll för elevernas resultat.¹⁸ Det stämmer så till vida att det i statistiken är svårt att finna samband mellan kommuner som satsar mycket resurser och kommuner där eleverna därmed presterar bra. En rimligare slutsats borde i stället vara att befintliga resurser inte används där de gör mest nytta, i undervisningen. Inte heller används och registreras resurserna på ett sätt som möjliggör noggrann uppföljning.

¹⁴ Skolverket 2005, Väl förberedd?

¹⁵ Fölster m.fl. 2009, Den orättvisa skolan.

¹⁶ OECD 2009 och 2011, Education at a Glance.

¹⁷ Lärarnas Riksförbund 2010, Från byråkrati till undervisning.

¹⁸ Se exempelvis de årliga publikationerna Öppna Jämförelser för grundskolan.

Kopplingen mellan resurser och resultat försvåras ytterligare av att ett stort antal av landets kommuner inte styr resurserna dit behoven är som störst. Skolverkets genomgång av kommunernas resursfördelningssystem visar att många kommuner saknar genomtänkta resursfördelningsmodeller och att tilläggsresursen, där resursfördelningsmodell finns, ofta är relativt liten. I de allra mest segregerade kommunerna finns dock stor medvetenhet om de olika behoven när resurser fördelas.¹⁹ Generella brister i resursfördelningen gör det givetvis svårt att metodiskt höja elevernas kunskapsprestationer, eftersom resurser faktiskt spelar roll för elevernas resultat. Detta återkommer vi till längre fram.

3.4 Försämrade likvärdighet i svensk grundskola

Likvärdighet är ett begrepp inom utbildningsforskning och utbildningspolitik som används när man försöker beskriva hur väl ett lands skolsystem lyckas kompensera för elevers olika möjligheter att få tillgång till och tillgodogöra sig utbildning och därmed även försöka minimera alltför stora skillnader i elevers resultat.²⁰

I skollagen 1 kap. 9§ står det att ”Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas”.²¹ I Skolverkets rapport från 1996, fem år efter kommunaliseringen av skolan, diskuteras begreppet *likvärdighet* utförligt och tolkas som att ”Likvärdig utbildning innebär inte likformig i betydelsen likadan. Tvärtom skall det, inom de ramar statsmakterna ger, finnas utrymme för organisation och anpassning av undervisningen till behov hos olika elever och vid olika skolor”. Alla elever ska alltså få likvärdiga förutsättningar att nå skolans mål.²²

Med en likvärdig skola menas inte, precis som skollagen också fastställer, att utbildning som ges ska vara likadan överallt oavsett var man bor. Däremot ska utbildningen ge samma kunskapsbas och förutsättningar för eleven att nå de nationella målen oavsett kön, socioekonomisk bakgrund eller geografisk hemvist.

Någon exakt definition på vad *likvärdig* egentligen innebär, vilka gränser kravet på likvärdighet sätter, finns inte. På så vis blir alltid diskussionen om likvärdighet subjektiv. Att alla elever ska klara målen för grundskolan, angivna i läroplan och kursplaner, är däremot fastslaget. Hur utbildningen ska utformas för att så ska ske, är emellertid en mer öppen fråga; den ska vara likvärdig.²³ Genom kommunaliseringen av skolan och införandet av friskolor på bred front, är det upp till varje enskild huvudman att utforma denna likvärdiga skola.

Sverige hade vid början av 1990-talet en grundskola där elevernas prestationer låg på topp och likvärdigheten mellan landets skolor betecknades som hög. Jämfört med andra länder hade Sverige en hög grad av sammanhållet och likvärdigt skolsystem.²⁴ Så sent som vid

¹⁹ Skolverket 2009, Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?

²⁰ Skolverket 2009, Rustad att möta framtiden? Resultaten av PISA 2009 i koncentrat.

²¹ Skollagen 2010:800.

²² Skolverket 1996, Likvärdighet – ett delat ansvar.

²³ SOU 1992:94 Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén.

²⁴ Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

PISA-undersökningen år 2000 var Sverige bland de länder som fortfarande bedömdes ha högst grad av likvärdighet.²⁵ Då hade ändå trenden både vad gäller likvärdighet och elevprestationer börjat falla.

Den myndighet, utöver den relativt nyinrättade Skolinspektionen, som haft statens uppdrag att följa upp skolan är Skolverket. Skolverkets generaldirektör mellan åren 2003 och 2010 var Per Thullberg, professor i historia och tidigare rektor vid Södertörns Högskola. Våren 2012, inför den svenska grundskolans 50-årsjubileum, presenterade han sina tankar om likvärdighet i ett decentraliserat skolsystem i en debattartikel i Dagens Nyheter. Själva motivet för kommunaliseringen av skolan, och decentralisering i stort, är lokal variation och olika lokala prioriteringar. Ökande orättvisa och minskad likvärdighet inom skolområdet är därmed en naturlig konsekvens av decentraliseringen, skriver Thullberg, som också poängterar att den svenska skolan stod på topp i mitten av 1990-talet, före det att konsekvenserna av decentraliseringsreformerna slagit ut i full blom.²⁶

Flertalet studier har belyst den bristande likvärdigheten i svensk grundskola, och det faktum att olikvärdigheten tenderar att öka. En av de senaste större undersökningarna är den tidigare refererade genomlysningen av grundskolan som Skolverket presenterade 2009. Utöver sjunkande elevresultat, som beskrevs i föregående avsnitt, belyses också ökade gruppskillnader i resultaten. Skillnaderna har ökat från 1990-talets början, men ökningen accelererade först i slutet av 1990-talet, då bland annat betygssystemet förändrades.²⁷ Detta skulle kunna tolkas som att tidigare brister i likvärdigheten, under tiden betygsskalan var relativ, gömdes undan just eftersom betygsvärdena var förutbestämda på nationell nivå. Detta motsägs delvis av de faktiska prestationerna (ej betyg) som mättes i början av 1990-talet och konstaterades ligga på mycket hög nivå, även ur ett likvärdighetsperspektiv.

Den ökade olikvärdigheten observeras mellan könen, mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund och mellan svenskfödda och elever med invandrabakgrund. Det finns också en bristande likvärdighet mellan olika skolor och olika kommuner som också har ökat, särskilt den mellan olika skolor.²⁸ Under 2010 presenterade Lärarnas Riksförbund en studie som visade att den faktor som *ökar* mest i betydelse för elevernas prestationer är hemmets inkomstnivå. Fortfarande spelar dock föräldrarnas utbildningsnivå störst roll, om man tittar på en elevs bakgrundsfaktorer.²⁹

Kontroll och uppföljning av skolväsendet, i syfte att förbättra likvärdigheten, förstärktes i och med inrättandet av Statens skolinspektion den 1 oktober 2008. Myndighetens granskningsrapporter från inspektioner av landets grundskolor visar att skolverksamheten och undervisningen varierar över landet, mellan kommuner och inom en och samma kommun. Utbildningen är helt enkelt inte likvärdig, precis som Skolverket redan hade konstaterat. Sedan finns det kritikområden som tycks återkomma vid ett stort antal inspektioner; undervisningen anpassas inte i tillräcklig utsträckning efter elevernas olika behov, bristande

²⁵ Ibid.

²⁶ Dagens Nyheter 2012-03-25, Det är dags att förstatliga den svenska grundskolan.

²⁷ Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

²⁸ Ibid Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

²⁹ Lärarnas Riksförbund 2010, Rika barn lära bäst?

systematik i kunskapsuppföljningen, svagt pedagogiskt ledarskap bland rektorerna, särskilt stöd ges inte i den utsträckning som skulle behövas, etcetera.³⁰ Dessa mångtaliga brister är en grogrund för olikvärdig undervisning.

Ytterligare exempel på allvarliga brister, som inte lyfts fram av vare sig Skolverket eller Skolinspektionen, är den stora variation i undervisningstid som eleverna i grundskolan får. Lärarnas Riksförbund visade i en stor undersökning av undervisningstiden i matematik att den garanterade undervisningstiden enligt den nationella timplanen är att beteckna som en slags vision. Någon styrning av hur fördelningen av undervisningstiden per ämne ska ske under grundskolans nio årskurser finns inte. Därför är skillnaderna i tilldelad undervisningstid i matematikämnet, som undersökningen fokuserade på, mycket stor. Det innebär att många elever inte får den undervisningstid de har rätt till, något som skulle kunna delförklara de svaga elevprestationerna och den stora spridningen av resultat i ämnet.³¹

Ytterligare en rapport om resultatspridning i grundskolan, som Skolverket lade fram 2006, visar att den totala spridningen i elevresultat mätt i slutbetyg ökat mellan 1998 och 2004. Vidare har variationen i genomsnittligt meritvärde, alltså betygsmedelvärde, mellan skolor ökat under samma tidsperiod, alltså att likvärdigheten försämrats. Redan här betonar Skolverket att elevernas socioekonomiska bakgrund verkar spela större roll för prestationerna än tidigare. Man konstaterar också att effekterna av skolsegregationen har ökat - det spelar allt större roll vilken skola en elev går i när det gäller förväntade prestationer.³² Det är delvis dessa resultat som åter lyfts fram i den stora genomlysningen av grundskolan som myndigheten gjorde 2009.

Även de internationella undersökningarna belyser graden av likvärdighet, inte bara faktiska resultat. Enligt PISA-undersökningen från 2009, som behandlades i förra avsnittet, är skillnaderna mellan pojkar och flickor i prestationer signifikant större i den svenska grundskolan jämfört med snittskillnaden i OECD-området. När det exempelvis gäller läsförmågan presterar tolv procent av de svenska flickorna i årskurs 9 på de mest avancerade nivåerna, medan endast hälften så många av pojkarna, sex procent, presterar på dessa nivåer. Nio procent av flickorna når inte upp till lägsta acceptabla nivå, medan motsvarande siffra för pojkarna är 24 procent. Detta är en signifikant ökning av skillnaderna mellan åren 2000 och 2009, som innebär att pojkarna tappat ytterligare läsförmåga gentemot flickorna. De stora könsskillnaderna i prestation visar sig framför allt när det gäller läsförmåga, men eftersom läsförmågan är avgörande för skolframgång i andra ämnen är skillnaden att beteckna som allvarlig.³³

Också när det gäller skillnader i prestation (fortfarande läsförståelse) mellan infödda elever och infödda elever med utländsk bakgrund respektive utomlands födda elever, är även dessa skillnader betydligt större i Sverige jämfört med ett OECD-genomsnitt. Skillnaderna har dessutom ökat, i Sverige precis som i andra länder. Anledningen till att Sverige skiljer sig åt

³⁰ Skolinspektionen 2011, Olika elever – samma undervisning.

³¹ Lärarnas Riksförbund 2012, Timplaner – en relik eller rekvisit för framtidens skola?

³² Skolverket 2006, Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?

³³ Skolverket 2009, Rustad att möta framtiden? Resultaten av PISA 2009 i koncentrat.

från OECD-genomsnittet när det gäller prestationer beroende på utländsk bakgrund, kan delvis förklaras med att olika länders invandringspolitik skiljer sig åt, något som påverkar elevsammansättningen.³⁴

Det står utom rimligt tvivel, med de nämnda studierna som bakgrund, att likvärdigheten i det svenska skolsystemet försämrats sedan de stora skolreformerna i början av 1990-talet.

3.5 Vad påverkar elevernas resultat?

Det är sedan länge klarlagt att flera faktorer påverkar elevens resultat; dels faktorer som har med elevens bakgrund att göra, dels faktorer som är skolanknutna. I syfte att skapa och upprätthålla ett likvärdigt skolsystem, där alla elever ska få möjlighet att utvecklas maximalt, är det därför viktigt att de faktorer som har med skolan att göra i så stor utsträckning som möjligt kompenseras för eventuella negativa faktorer som kopplas till elevens bakgrund. Ett exempel på detta skulle kunna vara att samhället satsar på särskilt duktiga lärare och optimala klasstorlekar i områden där eleverna kommer från studiesvaga hemmiljöer för att kompensera för negativa effekter av detta.

Ett flertal studier pekar på att de elevknutna bakgrundsfaktorerna tenderar att spela en allt större roll när det gäller att förklara svenska elevers prestationer i grundskolan. Det redovisades i föregående avsnitt. Den faktor som spelar störst roll är föräldrarnas utbildningsnivå. Som tidigare nämnts är könsskillnaderna särskilt stora i Sverige, likaså skillnaderna mellan svenskfödda elever och elever med utländsk bakgrund. Precis som Skolverket, lyfter IFAU fram detta som anmärkningsvärt med tanke på att de svenska elevprestationerna var både höga och mycket likvärdiga i början av 1990-talet.³⁵ Följaktligen lyckades de skolknutna faktorerna kompensera för negativa elevknutna faktorer på ett bättre sätt för 20 år sedan.

Utöver elevens bakgrundsvariabler såsom kön, föräldrars utbildningsnivå, och utländsk bakgrund, är det faktorer knutna till skolan som spelar stor roll för elevernas prestationer. Det är faktorer som lärarnas kompetens, gruppstorlekar, arbetsformerna i skolan, men även sådant som skolans styrdokument, ledningsstruktur etcetera.

Den nya zeeländske utbildningsforskaren John Hattie har i sin världsomspännande studie *Visible Learning* sammanställt vad som påverkar elevernas skolresultat. I denna studie tittar Hattie på effekten av olika faktorer på elevernas prestationer. Sammanlagt 138 faktorer analyseras och rangordnas efter vilken effekt de har på elevens lärande. Faktorerna kategoriseras sedan i sex större grupper; eleven, hemmet, skolan, läraren, läroplanen/utvecklingsprogram och undervisningen. Syftet med genomgången av de olika faktorerna är att förklara vad som spelar störst roll för att påverka elevernas prestationer i

³⁴ Ibid.

³⁵ Jmf IFAU 2010, Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?

positiv riktning. Hatti visar att den faktor som har starkast effekt är läraren, tätt följd av läroplanen och undervisningen.³⁶

Det som i störst utsträckning utmärker duktiga lärare, enligt Hatties studie, och som skapar effekter över genomsnittet på elevprestationerna, är lärargemensam kompetensutveckling i form av gemensamt analyserande av varandras lektioner genom videoanalys. Gemensam kompetensutveckling alltså till en kvalificerad lärarkår. Likaså lärarens förmåga att vara tydlig i undervisningen, skapa förtroendefulla relationer till eleven, ha positiva förväntningar, med mera. Ämneskunskaper höjer elevers prestationer främst när de kombineras med exempelvis ovanstående faktorer. Undervisningen som viktig faktor hänger intimt samman med läraren och dennes kompetens och förmågor.³⁷

I sin mycket omfattande genomgång av skolforskning lyfter Hattie fram klasstorlekar som en av alla faktorer med måttlig betydelse för elevernas resultat. Svenska IFAU presenterade en rapport 2011 om klasstorleken betydelse för elevernas prestationer. Underlaget består enbart av insamlade svenska statistikuppgifter. Studien fokuserade på klasstorleken i mellanstadiet, alltså inte lågstadiet som vanligtvis står i centrum i diskussioner om klasstorleken betydelse. Forskarna vid IFAU i Uppsala fann att en reducering av klasstorleken i årskurserna 4-6 från 25 till 20 elever hade tydligt positiva effekter för ihållande studieresultat, alltså inte bara kortsiktiga prestationsförbättringar. Man fann därför också ett samband mellan mindre undervisningsgrupper och högre lön i yrkesverksam ålder. Forskarna beskriver en total långsiktig kostnadsvinst på upp till 20 procent som en effekt av minskade klasstorlekar.³⁸

Gemensamt för alla större forskningssammanställningar, även de om gruppstorleken betydelse, är att läraren lyfts fram som den faktor i skolan som spelar störst roll för elevernas resultat. En av de mest betydelsefulla svenska forskningssammanställningarna på detta område är författad av Gustafsson och Myrberg 2002. De refererar till ett stort antal internationella undersökningar på området. Sammanvägningen visar, precis som Hatties genomgång, på ett positivt samband mellan lärarnas utbildning och elevernas studieprestationer. Både lärarens pedagogiska förmåga och de konkreta ämneskunskaperna spelar stor roll. Vad gäller ämneskunskaperna avtar effekten efter en viss nivå.³⁹ En mer populärvetenskaplig, men väldigt omfattande, studie har genomförts av McKinsey & Company 2007.⁴⁰

McKinsey's forskningsrapport tog avstamp i det faktum att resurserna till skolan i västvärlden ökat i stor omfattning de senaste decennierna, men att endast ett fåtal länders skolsystem presterar därefter. Rapportens syfte var att lyfta fram de faktorer som bidrar till toppresultat så att länder lättare kan lära av varandra. En av faktorerna som rapporten lyfte fram var lärarkompetensen. McKinsey's utredare konstaterar att oavsett hur mycket resurser man totalt sett satsar på skolan, finns det tre faktorer som varit avgörande för de tio OECD-länder som

³⁶ Hattie 2009, Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.

³⁷ Sveriges Kommuner och Landsting 2011, Synligt Lärande (en bearbetad översättning av Hatties Visible Learning från 2009).

³⁸ IFAU 2011, Long-Term Effects of Class Size.

³⁹ Gustafsson och Myrberg 2002, Ekonomiska resurser betydelse för pedagogiska resultat.

⁴⁰ McKinsey & Company 2007, How the world's best-performing school systems come out on top.

visat bäst utbildningsresultat. De två första faktorerna är satsningar på högkvalitativ undervisning samt ett system där man håller en hög lägstanivå genom att få med även de svagaste eleverna. Den tredje faktorn är att skapa incitament och urvalssystem så att rätt personer väljer att satsa på läraryrket. Vägen dit går enligt rapporten via selektiva processer vid antagningen till lärarutbildningen i kombination med höga ingångslöner.⁴¹

Skolverket analyserar också lärarrollen och lärarens kompetens i ljuset av Nationella utvärderingen 2003 i en rapport som presenterades 2006. Den visar, kopplat till elevernas prestationer i olika ämnen i utvärderingen, att lärarens lärarutbildning och ämneskunskaper har betydelse för elevernas lärande. Lärares värdering av metodisk och didaktisk kompetens, liksom lärares förväntningar på eleverna, gör också stor skillnad för elevernas lärande.⁴²

3.6 Vad har hänt med lärarna?

Om forskningen lyfter fram vikten av kvalificerade lärare som en nyckelfaktor för elevernas prestationer, är det relevant att undersöka hur utvecklingen sett ut för den svenska lärarkåren, parallellt med den försämrade resultatutvecklingen sedan 1990-talet. Det ska sägas, för att undvika missförstånd, att flera faktorer samspelar när det gäller elevernas kunskapsprestationer. Att sätta lärarna och lärarnas förutsättningar i centrum när tendenser i elevresultat ska förklaras, är dock viktigt, med tanke på den stora betydelse lärarfaktorn utgör som förklaring. En kortare redogörelse av vad som kännetecknat utvecklingen i den svenska lärarkåren sedan början av 1990-talet är därför på sin plats.

Genom regelförändringarna som skedde i och med de skolpolitiska reformerna i början av 1990-talet, luckrades lagstiftningen upp kring lärarbehörighet i skolan. Det blev alltså tillåtet för kommunala huvudmän att fastanställa obehöriga när behöriga inte fanns att tillgå. För de privata huvudmännen, friskolorna, blev det fritt fram att anställa den man ansåg vara lämplig, oavsett utbildningsbakgrund. Med en förändrad lagstiftning och med kommunerna och friskolorna som huvudmän ökade andelen obehöriga som undervisade i skolan drastiskt. Då någon direkt uppföljning kring behörigheten inte omedelbart skedde, genomförde Skolverket en första undersökning om behörigheten i grundskolan så sent som 2002.⁴³ I årskurserna 7-9 visade det sig då att andelen lärare som saknade lärarexamen översteg 20 procent. Dessutom saknade en relativt stor andel lärare, med lärarexamen, utbildning i det eller de ämnen de undervisade i. I ämnena matematik och svenska hade endast 68 procent av lärarna både utbildning i undervisningsämnet och lärarexamen.

En undersökning gjord av Statskontoret 2007 visar på liknande resultat. Enligt denna kartläggning bedrivs hälften av undervisningen i grundskolan av lärare som har både lärarexamen med inriktning mot skolformen och årskursen där de undervisar och tillräcklig utbildning i undervisningsämnet. Motsvarande siffra i gymnasieskolan är en tredjedel. Av de

⁴¹ Ibid

⁴² Skolverket 2006, Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar.

⁴³ Skolverket 2003, Undervisning per ämne i grundskolan hösten 2002.

tillsvidareanställda lärarna saknar drygt en av tio i grundskolan och drygt två av tio i gymnasieskolan lärarexamen.⁴⁴

Expertgruppen för Studier i Offentlig ekonomi (ESO), som lyder under finansdepartementet, presenterade 2009 en studie om läraryrkets utveckling sedan början på 1990-talet. Studien belyser därmed konsekvenserna för läraryrket av de stora skolreformerna som då ägde rum. De reformer som enligt rapporten förändrat lärarnas yrkesvillkor är kommunaliseringen av lärartjänsterna, införandet av målstyrning i skolan, förändringar av arbetets innehåll och former, lärarutbildningsreformerna, samt införandet av friskolor och konkurrens mellan skolor. Konsekvensen av ovanstående reformer, menar rapportförfattaren, är en slags avprofessionalisering av lärarkåren. Med detta menas att lärarna förlorat inflytande över sin egen arbetssituation, förlorat mycket av sin professionella autonomi. Mycket av det maktutrymme som staten lämnade ifrån sig under 1990-talet delegerades inte till lärarprofessionen, snarare till kommunala politiker och tjänstemän.

Vidare menar ESO att arbetets innehåll förskjutits från kunskapsförmedling till värdeförmedling, något som också gått ut över läraryrket som sådant. Olika reformideologier har samverkat, dels de som aktivt velat förändra lärarrollen genom tydlig skepsis mot kunskapsskolan, dels allmänna men tidstypiska ideologiska trender som genomsyrat all offentlig sektor.⁴⁵

Också när det gäller själva undervisningen skedde stora förändringar i kölvattnet av de olika reformerna på 1990-talet. Skolverket påpekar bland annat att undervisningen har förskjutits så till vida att den enskilde eleven fått ett allt större ansvar för sin egen utbildning. Denna typ av individualisering, där eget arbete förknippat med stora inslag av egen planering, har haft negativ inverkan på elevernas prestationer. Detta blir särskilt tydligt i ett ämne som matematik där behovet av gemensamma genomgångar och problemlösande under strukturerad ledning av läraren är stort. En av orsakerna till denna utveckling är avsaknaden av metoder och innehåll i kursplanerna. Varje lärare kan själv välja ett eget upplägg.⁴⁶

Incentamenten att bli lärare har också förändrats kraftigt de senaste 20 åren. En genomgång av både löner och arbetsvillkor visar på märkbara skillnader. Om man tittar på lärares livslön och jämför den med den lön personer utan akademisk utbildning tjänar ihop under livet, kan man konstatera att lärarutbildning är en ekonomisk förlustinvestering. Värst är det för de personer som utbildar sig till lärare i grundskolans tidigare årskurser, där livslönen blir åtta procent mindre jämfört med jämnåriga personer som börjat arbeta direkt efter gymnasieskolan. Saco, som gjorde undersökningen 2011, konstaterar att samtliga lärarkategorier går back på sin utbildning.⁴⁷

År 2008 genomförde Lärarnas Riksförbund en undersökning för att se vilka drivkrafter som ligger bakom olika utbildningsval. När det gäller lärarutbildningen visade det sig att så många som 32 procent av de blivande juristerna, 40 procent av de blivande läkarna och 41 procent av

⁴⁴ Statskontoret 2007 Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys.

⁴⁵ ESO 2009, En kår i kläm – läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier.

⁴⁶ Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

⁴⁷ SACO 2011, Lönsamma studier? Livslönerapport 2011.

de blivande socionomerna övervägt att bli lärare. Bland både jurist- och läkarstudenterna uppgavs de låga lönerna vara det skäl som gjorde att man trots allt inte valde lärarutbildningen. Tidigare undersökningar visar att låg lön och dålig arbetsmiljö även driver duktiga lärare från yrket.

Söktrycket till lärarutbildningen har också förändrats på ett markant sätt. Exempelvis hade den dåvarande lågstadielärarutbildningen 17,6 sökande per plats inför läsåret 1982-83. Motsvarande siffra för mellanstadielärarutbildningen låg på 11,6 sökande och på varje utbildningsplats för att bli samhälls- och historielärare gick det 24,6 sökande per plats. Detta ska jämföras med de 1,2 sökande per plats till lärarprogrammet 2007.⁴⁸

Undersökningarna ovan ger en bild av läraryrket som tappat i lön, status, villkor och självbestämmande. Detta samtidigt som allt fler forskningsrapporter vittnar om betydelsen av att rätt personer blir lärare, något som kräver bra lärarutbildning, konkurrenskraftiga löner och attraktiva arbetsvillkor.

3.7 Har huvudmannaskapet betydelse för likvärdighet och resultat?

De senaste åren har debatten om skolans huvudmannaskap på nytt blossat upp. Såväl Lärarnas Riksförbund som två politiska partier kräver ett förstatligande av skolan. Frågan är om det finns belägg för att ett statligt huvudmannaskap skulle förändra skolans förutsättningar för att både höja resultaten och stärka likvärdigheten. Frågan man måste ställa sig är om huvudmannaskapet spelar roll för elevernas resultat och utbildningens likvärdighet.

Det ska sägas att det som hände i början av 1990-talet, då förändringarna i huvudmannaskapet skedde, till fullo var konsekvensen av statliga beslut. Även på vilket sätt det nya huvudmannaskapet för skolan utformades avgjordes på statlig nivå, både genom aktiva politiska beslut och genom underlåtelse att agera eller fullfölja formulerade intentioner som låg till grund för, och villkorade, decentraliseringen av skolväsendet.

Ett antal rapporter har berört frågan huruvida decentraliseringsreformerna i början på 90-talet, där kommunaliseringen av skolan och friskolereformen direkt berörde huvudmannaskapet, haft inverkan på den tydliga tendens till nedåtgående elevresultat och försämrad likvärdighet, som karaktäriserat rapporteringen om skolan i över tio års tid.

Den första riktigt stora rapporten på temat kom från Skolverket 2009. I denna genomlysning av elevers resultat och grundskolans likvärdighet, konstaterar myndigheten att decentraliseringsreformerna haft tydlig inverkan på både resultat och likvärdighet på flera sätt.⁴⁹ En av de viktigaste förändringarna, som även IFAU lyfter fram i sin utbildningspolitiska utvärdering från 2010⁵⁰ är de förändrade arbetsmetoderna för undervisningssituationen i form av individualisering genom ökat eget arbete för elevens del.

⁴⁸ Lärarnas Riksförbund 2008, Vem blir vad och varför?

⁴⁹ Skolverket 2009, Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

⁵⁰ IFAU 2010, Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?

Det som verkligen spelar roll för både resultat och likvärdighet är ju undervisningen. Det som i sin tur avgör hur och om undervisningen fungerar är läraren. Trots vissa förändringar i elevsammansättningen är det mycket som tyder på att det är lärarens arbete med eleverna som på ett konkret sätt förändrats över tid. Frågan är vad det är som har skett, varför det har skett, och om det finns en koppling till huvudmannaskapet.

ESO-rapporten *En kår i kläm* från 2009 över läraryrkets utveckling, som lyftes fram i föregående avsnitt, pekar ut genomgripande förändringar i både synen på läraren och vad det är läraren förväntas göra. Lärarens professionella självständighet, där undervisnings- och kunskapsuppdraget står i fokus, har beskrivits. Regleringar som värnade undervisnings- och kunskapsuppdraget har tagits bort. I stället är det andra värden och arbetsuppgifter som premierats.

Stenlås, som författat ESO-rapporten, pekar framför allt ut kommunaliseringen av rektors- och lärartjänsterna som en slags murbräcka för ytterligare reformer på skolområdet, som sammantaget skadat lärarkårens professionalitet, det vill säga förmåga att styra över sin arbetssituation.⁵¹ Decentraliseringen innebar en betydande maktförskjutning mot kommunala politiker och tjänstemän, på bekostnad av stat och lärarprofession. Att staten skulle avhända sig makt till förmån för kommunerna var ju själva poängen med reformen. Att lärarna däremot skulle förlora makt över sin profession och arbetets innehåll var inte uttalat, men inte svårt att förutse.

Hans Albin Larsson, professor i historia och utbildningsvetenskap, är inne på samma tema i sin bok *Mot bättre vetande* (2011). Stora delar av det som tidigare skyddade läraryrket och dess uppdrag, i syfte att garantera likvärdighet och hög kvalitet i undervisningen, har monterats ned på ett systematiskt sätt. Som en följd av reformerna på 1990-talet minskade ämneskunskapernas betydelse, andra läraruppgifter än undervisning prioriterades upp, behörighetsregleringen luckrades upp, garanterad undervisningstid i form av timplaner togs antingen bort eller utformades så att de kom att sakna betydelse, lärarutbildningen reformerades i syfte att öka utbytarheten lärare emellan, och så vidare.⁵² Utvecklingen gick så långt att de båda lärarfacken, i utbyte mot högre lön, förhandlade bort undervisningsskyldigheten (USK:en), som begränsade den enskilde lärarens undervisningstid.

Kommunerna, genom samlingsorganisationen SKL, har gått i bräschen för att avskaffa så många regleringar på skolans område som möjligt. SKL har arbetat hårt för att få bort den nationella timplanen för grundskolan, något man delvis lyckades med då ett mycket stort antal skolor har dispens från timplanen. Organisationen har också varit emot alla former av specialdestinerade statsbidrag, velat avskaffa de återstående regleringarna kring läraryrket, arbetat emot regleringar av klasstorlekar, etcetera. Hävdandet av det kommunala självstyret har satts i första rummet, vilket är förståeligt utifrån en kommunal horisont, med tanke på det politiska syftet med decentraliseringsreformerna.

⁵¹ ESO (Stenlås) 2009, *En kår i kläm*.

⁵² Larsson H A, 2011, *Mot bättre vetande*. En svensk skolhistoria.

De ovan nämnda regleringarna är exempel på sådant som staten tidigare ansåg vara nödvändigt att reglera nationellt i syfte att garantera både likvärdigheten (en nationell utbildningsstandard) och skapa förutsättningar för goda prestationer. Regleringarna har fungerat så att de riktats för att skydda lärarprofessionen och lärarens yrkesutövande. Det är nämligen ingen nyhet från 2000-talet att läraren är den faktor som i störst utsträckning påverkar elevresultaten. Att elevresultaten sjunkit parallellt med avregleringen är därför inte förvånande. Det finns ett samband mellan dessa reformer och de sjunkande prestationerna och den bristande likvärdigheten, något som både Skolverket och Skolinspektionen på senare tid uttalat sig om.

Skolverket presenterade i början av 2012 en rapport om hur kommunerna klarar av uppgiften att ansvara för skolans huvudmannaskap. Den ursprungliga frågan som myndigheten ville söka svar på var hur det kan komma sig att elevernas skolresultat fortsätter att sjunka, år efter år. Rapporten ska ses i ljuset av Skolverkets tidigare genomlysning av grundskolan, där decentraliseringen lyftes fram som en faktor som inverkar negativt på elevresultaten, och Skolinspektionens granskningar sedan 2008. Kritiken var nedslående. Resultatet visar att kommunerna i studien inte riktigt vet hur de ska hantera det kommunala huvudmannaskapet för skolan, 20 år efter skolans kommunalisering.

Det brister i ansvarsfördelningen, resurser tilldelas schablonmässigt i stället för utifrån behov, statliga krav underordnas kommunala prioriteringar, nationella mål och kravnivåer sänks medvetet, med mera. Det statliga skoluppdraget förvanskas och det som står angivet i nationella styrdokument tolkas som visioner på kommunal nivå.⁵³ Det framgår tydligt att Skolverket inte tror att kommunerna, inom ramen för dagens huvudmannaupdrag, väsentligt kan förbättra vare sig likvärdigheten eller målpuppfyllelsen.

Kort efter att denna rapport publicerats presenterade Skolverkets tidigare generaldirektör Per Thullberg tidigare nämnd artikel på DN Debatt, men också ett kapitel i Christer Isakssons antologi *Från Folkskola till Folkets skola* om det logiska i den utveckling svensk skola sett sedan 1991.⁵⁴ Decentraliserat beslutsfattande leder per definition till olikheter i utbildningen, baserade på olika ambitioner och förutsättningar. Staten har genom decentraliseringen delegerat mycket av det som naturligt nog borde regleras nationellt, om likvärdighetsambitionen är seriöst menad.

Den slutsats som kan dras i detta kapitel, efter den mycket korta genomgången om huvudmannaskapets roll för likvärdighet och elevprestationer, är att huvudmannaskapet har betydelse. Det finns tillräckligt med underlag som talar för nationella regleringar i syfte att skydda undervisningsuppdraget, och om dessa decentraliseras bort får det konsekvenser för elevresultaten i skolan. Den förändring i huvudmannaskapet som genomfördes i början av 1990-talet var inte optimal, mycket tyder alltså på raka motsatsen. Av den anledningen har staten börjat återreglera vissa moment och på så vis modifierat huvudmannaskapet något. Frågan är om det räcker att snygga till något som i grunden visat sig vara dåligt.

⁵³ Skolverket 2011, Kommunalt huvudmannaskap i praktiken. En kvalitativ studie.

⁵⁴ Isaksson 2012, *Från Folkskola till Folkets skola*. Grundskolan 50 år.

Internationell forskning pekar på vikten av en självständig och professionell lärarkår, liksom självständiga rektorer som har till sin huvuduppgift att leda den pedagogiska verksamheten. Det kommunala huvudmannskapet, och i viss mån även det privata huvudmannskapet (genom friskolorna), har genom sin struktur slagit in en kil i detta fundament.

Referenslista

Tryckt material

- ESO 2009, *En kår i kläm – läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier.*
- Fölster m.fl. 2009, *Den orättvisa skolan.*
- Globaliseringsrådet 2009, *Utvecklingskraft och omställningsförmåga. Slutrapport från Globaliseringsrådets kansli.*
- Gustafsson och Myrberg 2002, *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat.*
- Hattie 2009, *Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.*
- IFAU 2010, *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?*
- IFAU 2011, *Long-Term Effects of Class Size.*
- Isaksson 2012, *Från Folkskola till Folkets skola. Grundskolan 50 år.*
- Larsson H A, 2011, *Mot bättre vetande. En svensk skolhistoria.*
- Lärarnas Riksförbund 2008, *Vem blir vad och varför?*
- Lärarnas Riksförbund 2010, *Från byråkrati till undervisning.*
- Lärarnas Riksförbund 2010, *Rika barn lära bäst?*
- Lärarnas Riksförbund 2012, *Timplaner – en relik eller rekvisit för framtidens skola?*
- McKinsey & Co 2010, *How the world's most improved school system keep getting better.*
- McKinsey & Company 2007, *How the world's best-performing school systems come out on top.*
- OECD 2009 och 2011, *Education at a Glance.*
- SACO 2011, *Lönsamma studier? Livslönerapport 2011.*
- Skolinspektionen 2011, *Olika elever – samma undervisning.*
- Skolverket 1996, *Likvärdighet – ett delat ansvar.*
- Skolverket 2003, *Undervisning per ämne i grundskolan hösten 2002.*
- Skolverket 2005, *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003.*
- Skolverket 2005, *Väl förberedd?*
- Skolverket 2006, *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar.*
- Skolverket 2006, *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?*
- Skolverket 2009, *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?*
- Skolverket 2009, *Rustad att möta framtiden? Resultaten av PISA 2009 i koncentrat.*
- Skolverket 2009, *TIMSS Advanced 2008. Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik.*
- Skolverket 2009, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*

- Skolverket 2011, *Kommunalt huvudmannaskap i praktiken. En kvalitativ studie.*
- SOU 1992:94, *Skola för bildning. Betänkande från läroplanskommittén.*
- Statskontoret 2007, *Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys.*
- Sveriges Kommuner och Landsting 2011, *Synligt Lärande* (en bearbetad översättning av Hatties Visible Learning från 2009).
- Utbildnings- och kulturdepartementet 2006, *Likvärdighet i utbildningen. Landrapport Sverige.*

Övrigt material

- www.sns.se/artikel/sns-utbildningskommission (avläst 2012-04-15).
- Dagens Nyheter 2012-03-25, *Det är dags att förstatliga den svenska grundskolan.*
- Skollagen 2010:800.