

Mervärden i skolan – värdefulla, men begränsa(n)de

**JONAS
VLACHOS**

är professor vid
Nationalekonomiska
institutionen
vid Stockholms uni-
versitet.
jonas.vlachos@
su.se

Skolors resultat beror i hög grad på vilka elever de har. Provbaserade mätningar av skolors mervärde syftar till att ta hänsyn till skillnader i elevernas förutsättningar och därmed bättre fånga skolornas faktiska bidrag. Detta är värdefullt men mervärdesmätningar är notoriskt osäkra och instabila. Mervärdet beror också på exakt vad som mäts och överensstämelsen mellan olika mått är låg. Dessutom är bara delar av skolans uppdrag mätbara och något enhetligt svar på vilken kvalitet en skola har står därför inte att finna. Mervärdesmått är därför värdefulla som indikatorer för verksamhetsutveckling, men mer tvetsamma som verktyg för styrning.

Hur kan man avgöra hur bra en skola egentligen är? Det enkla och naiva svaret är att det väl bara är att jämföra hur eleverna på olika skolor presterar. Med lite eftertanke inser emellertid de flesta att skolor har mycket olika förutsättningar och att dessa spelar roll. Ett av de mest välbelagda resultaten inom skolforskningen är att vilka elever som går på en skola är av avgörande betydelse för skolans resultat, i princip oavsett vilka prestationer eller resultat som undersöks. Det är därför både missvisande och orättvist att bedöma en skola vars samtliga elever är studiebegåvade, studiemotiverade och har starkt föräldrastöd i en trygg miljö efter samma mall som en skola vars elever kännetecknas av motsatsen. Undersökningar av Skolverket (2018) och Holmlund m fl (2020) finner exempelvis att bara några procent av spridningen i provresultat eller betyg mellan svenska elever kan hänföras till vilken skola som eleverna gått på. Resten av spridningen beror på vilka eleverna är och vilka förutsättningar de har.

En skola med ett starkt elevunderlag kommer därför att uppvisa goda resultat även om skolans undervisning är av högst ordinär kvalitet. En skola som har en stor andel elever med sämre förutsättningar kommer däremot att behöva ha en exceptionellt bra undervisning för att uppnå samma resultat. Det är i ljuset av detta som man bör se diskussionen om det önskvärda i att mäta skolors mervärde, eller *value-added* som det kallas på engelska. Syftet med att mäta mervärde är att justera resultatjämförelser för att skolor och lärare möter väldigt olika elever. Så viktigt är elevunderlaget för skolors resultat att resultatjämförelser utan justeringar i huvudsak kommer att avspegla vilken typ av elever som går på olika skolor. Vad man med hjälp av mervärdesanalyser försöker få fram är alltså en form av kvalitetsmått som hanterar att elevselektionen skiljer sig mellan skolor. Om alla skolor hade ett helt representativt urval av elever så vore mervärdesmätningar mindre

Denna artikel är en utvidgad version av ett kapitel i den kommande boken *Skolan efter marknaden – den nya lärarrollen* (Liber 2023). Jag tackar Jonas Sandqvist, Anna Sjögren, Vera Vlachos och Björn Öckert för konstruktiva kommentarer.

värdefulla men ju större skillnaderna i skolornas elevunderlag är, desto viktigare blir det också att hantera dessa.

Det finns två grundläggande typer av kritik som riktas mot mervärdes-skattningar. Den ena är av statistisk natur och går ut på att måtten inte håller vad de lovar. Denna kritik syftar dels på att det inte är säkert att mervärdes-ansatserna fullt ut hanterar att elevsorteringen skiljer sig mellan skolor, dels på att måtten är behäftade med betydande osäkerhet och instabilitet. Den andra typen av kritik riktas mot själva resultatmåttens tillförlitlighet och relevans. Om måtten som används går att manipulera eller bara fångar delar av skolans uppdrag så är det tveksamt att använda dem som kvalitetsmått. Kritiken som riktas mot olika resultatmåttens tillförlitlighet och relevans är inte problem som är specifika för mervärdesanalyser utan den kan riktas mot alla resultatmätningar. Att mervärdesmått ofta är tänkta att användas för någon typ av styrning gör emellertid kritiken särskilt angelägen.

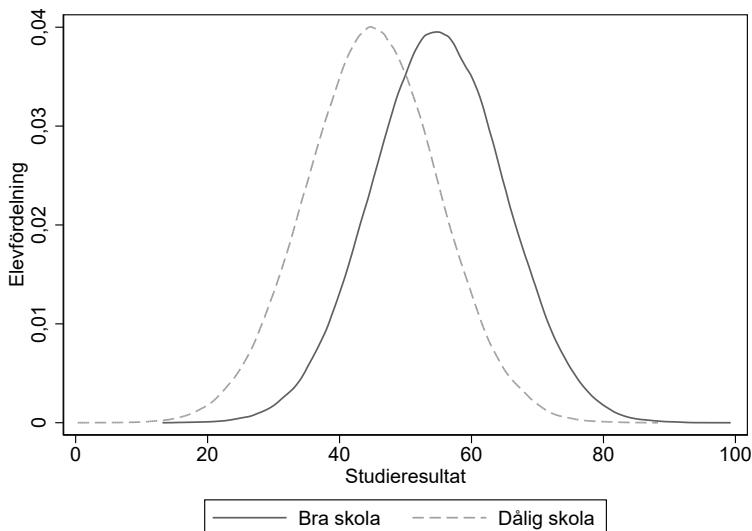
I denna artikel presenteras hur mervärdesmätningar är tänkta att fungera och den kritik som riktats mot dem. Presentationen utgår från att mervärdesmått används för att jämföra skolor men i flera sammanhang har sådana mått även använts för att jämföra lärare. Den konceptuella diskussionen kring mervärdesmåttens konstruktion samt måttens styrkor och svagheter är emellertid likartad, oavsett om måtten avser skolor eller lärare. Artikeln avslutas med en diskussion om mervärdesmätningarnas roll för skolans styrning. Även om idén bakom mervärdesmått på många sätt är intuitiv och självklar så är min slutsats att kritiken mot måtten ofta är välgrundad.

1. Så fungerar mervärdesmått i skolan

Termen mervärde har sitt ursprung i att varje led i en produktionskedja bidrar till en produkts förädling. Detta bidrag kallas för mervärde och i utbildningssammanhang syftar det på att eleverna som lärarna möter på en skola inte är blanka blad. I stället har de med sig försättningar i form av förkunskaper, förmågor, attityder och olika grader av stöd hemifrån. De kunskaper och färdigheter som eleverna har med sig ut ur skolan beror därför både på elevernas försättningar och på vad skolan har bidragit med. Att mäta skolans mervärde är ett försök att isolera detta bidrag genom att särskilja det från andra faktorer. Om inte alla skolor har ett närmast identiskt elevunderlag så kommer detta att ha stor betydelse för vilka skolor som betraktas som framgångsrika.

Elevurvalets betydelse för skolresultaten kan illustreras med hjälp av ett hypotetiskt skolväsende där eleverna har normalfördelade förutsättningar och fördelas slumpmässigt mellan skolorna. Anta vidare att det finns bra och dåliga skolor och att de bra skolorna ger ett resultatbidrag som är en standardavvikelse högre än de dåliga. Under dessa förutsättningar skulle elevernas studieresultat fördelas som i figur 1. Trots de stora kvalitetsskillnaderna så är elevernas resultat i de dåliga skolorna i många fall högre än

Figur 1
Elevurvalets betydelse



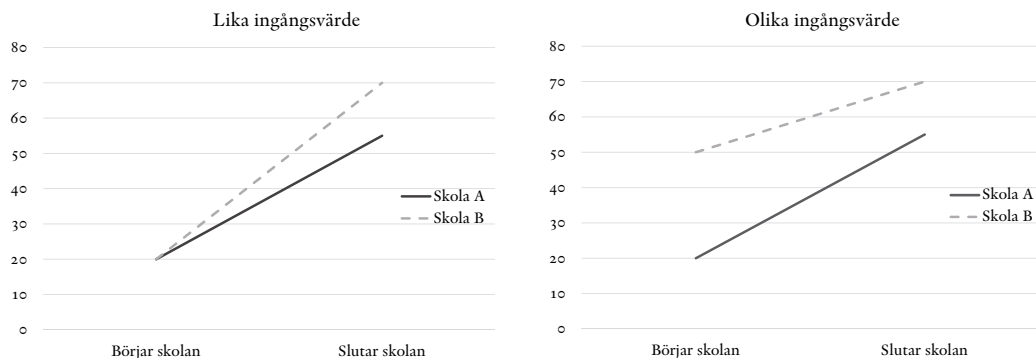
Ann: Simulerade studieresultat i ett hypotetiskt skolväsende. Studieresultaten är satta till 50 poäng i genomsnitt och de har en standardavvikelse på tio.

Källa: Egen illustration.

resultaten i de bra skolorna. Faktum är att bara 20 procent av den totala resultatspridningen kan hänföras till vilken skola eleverna går på medan resten av spridningen beror på skillnader i elevernas individuella förutsättningar. Det är därför tydligt att en skola som lyckas få ett starkt elevurval kommer att kunna uppvisa goda resultat, även om skolan i sig inte har en särskilt god utbildning att erbjuda.

Mervärdesmätt bygger på tanken att eleverna börjar skolan med vissa förutsättningar och att de lämnar skolan med vissa kunskaper och färdigheter. Skolans mervärde är skillnaden mellan vad eleverna har med sig ut ur skolan och de förutsättningar som de hade med sig in. I figur 2 beskrivs elevernas resultat och förutsättningar enligt en skala från 0 till 100. I den vänstra delfiguren har eleverna på skolorna A och B båda ingångsvärdet 20. Under tiden i skolan utvecklas eleverna och de lämnar skola A med utgångsvärdet 55 och skola B med 70. Skola A har därför ett mervärde på 35 medan skola B uppvisar ett mervärde på 50. Skillnaden i mervärde är således 15, vilket är lika med den ojusterade resultatskillnaden (70–55). Eftersom skolorna i detta fall har identiska elevunderlag så spelar justeringen för elevernas ingångsvärden ingen roll vid en jämförelse av skolornas resultat.

Situationen är annorlunda i den högra delfiguren. Även i detta fall har skola A ett ingångsvärde på 20 och ett utgångsvärde på 55. Skola B har däremot ett ingångsvärde på 50 och ett utgångsvärde på 70. Skola A har alltså ett mervärde som är 15 steg högre än skola B:s. Utan justering för elevernas ingångsvärden hade emellertid skola B framstått som 15 steg bättre än skola A. När skolornas elevunderlag skiljer sig åt ger alltså mervärdesmätningar



Ann: Hypotetisk resultatutveckling för elever med samma (till vänster) respektive olika (till höger) ingångsvärden.

Källa: Egen illustration.

Figur 2
Mervärdesmättnens idé

en annorlunda bild av hur framgångsrika skolorna är än resultatjämförelser som inte tar hänsyn till att elevernas förutsättningar skiljer sig.

En fråga som infinner sig är vad som menas med elevernas ingångsvärdet. Principiellt avses alla faktorer som påverkar hur det går för eleverna i skolan men som skolan saknar möjlighet att påverka. Vad detta innebär i praktiken beror på vilka typer av data som finns tillgängliga men i allmänhet avses att man på något sätt tar hänsyn till elevens tidigare skolresultat. I en del skolsystem möter eleverna standardiserade prov redan från låg ålder och mervärdesmått tas då fram genom att justera för dessa. I andra skolsystem saknas tidiga resultatmätningar men det finns i stället tillgång till mer eller mindre detaljerad bakgrundsdata över elevens kön, föräldrarnas utbildningsnivå, inkomst och liknande. Justeringarna sker då genom att hänsyn tas till dessa faktorer. Ibland finns tillgång till både tidigare skolresultat och diverse socioekonomiska bakgrundsfaktorer och då används alla dessa. På grund av den starka samvariationen mellan elevens skolresultat vid olika tidpunkter så brukar begreppet ”mervärde” främst användas när hänsyn tas till tidigare skolresultat, men även justeringar för elevens sociala bakgrund är en typ av mervärdesmått. Det centrala är att justeringen förmår fånga alla skillnader i elevselektionen som är relevanta för de utfall som undersöks. Om så inte är fallet uppstår skevheter som diskuteras nedan.

Nästa fråga är vad som avses med elevernas utgångsvärdet. Merparten av alla mervärdesanalyser mäter dessa med hjälp av resultaten på standardiserade prov, examensskrivningar, betyg eller dylikt. På ett principiellt plan skulle emellertid allt som ingår i skolans uppdrag kunna utgöra utgångsvärdet. En kritik som vi återkommer till senare är just att mervärdesmätningar kan bidra till en snäv syn på vad som utgör skolans uppdrag och skolornas kvalitet. Ett annat problem som vi återkommer till är att flertalet mått går att manipulera och att de därför inte är fullt ut jämförbara mellan lärare och skolor.

Man kan fråga sig om den typ av justeringar som beskrivs spelar någon

större stor roll i praktiken. Svaret är ett förbehållslöst ja, vilket bl a avspeglas i att spridningen i skolornas ojusterade resultat är flerdubbelt större än spridningen i mervärde. Skillnaderna i skolornas elevunderlag är alltså betydligt större än skillnaderna i någon form av skolkvalitet. Det innebär att skolor som enligt ojusterade betyg eller provresultat framstår som svagpresterande inte behöver ha låga mervärden och vice versa. Ett exempel på att detta är att Skolinspektionen (2021) i en omskriven rapport granskade de 28 skolor som under ett antal år hade lägst meritvärden i Sverige. Hade Skolinspektionen i stället valt att undersöka resultat på nationella prov som justerats för elevernas socioekonomiska bakgrund så hade bara en handfull av dessa skolor blivit föremål för granskning. Med justerade resultatmätt hade faktiskt flera av de granskade skolorna framstått som några av de mest högpresterande i landet (Vlachos 2021).

En subtil men viktig aspekt är att mervärdesmetoden justerar för *elevselektionen* till skolorna, men inte för skolornas *elevkomposition*. En hög koncentration av starka elever kan bidra till en högkvalitativ utbildning, exempelvis via kamrateffekter eller då det underlättar lärarrekruteringen. Omvänt kan en hög koncentration av svaga elever skapa stora utmaningar för verksamheten. Konceptuellt svarar alltså mervärdesmätt på frågan hur en slumpvis vald elev påverkas av att gå på en viss skola. Positiva eller negativa effekter av elevkompositionen på elevernas resultat utgör därmed en del av det mervärde som mäts. Det går inte att med en mervärdesansats särskilja effekter av faktorer som påverkar elevkompositionen från effekter av själva elevkompositionen.¹ Därmed går det inte heller att med dessa mätningar besvara hur väl skolan hanterar en viss elevkomposition.

2. Håller mervärdesmåttan vad de lovar?

Konceptuellt säger mervärdesmåttan hur mycket bättre eller sämre det i genomsnitt går för en slumpvis vald elev på en viss skola jämfört med andra. I den mån mervärdesmåttan avser relevanta utfall är detta värdefull information för olika typer av utvärdering. Det finns också en mängd studier som finner att skolors mervärde har en meningsfull påverkan på exempelvis elevernas skolresultat, övergång till vidare studier och framtida inkomst. Ju mer uppdelat skolväsendet är utifrån elevernas förutsättningar, desto värdefullare är dessutom mervärdesmåttan och desto mindre informativa är resultatjämförelser som inte justerar för elevselektionen. Användbarheten bygger emellertid på att måttan inte ger en skev bild av skillnaderna mellan skolor.²

Oavsett hur mervärdesanalysen genomförs finns risken att den inte fullt ut justerar för alla meningsfulla skillnader i elevernas förutsättningar.

¹ Problemen med att särskilja effekter av elevkompositionen från det som påverkar denna utreds i Holmlund m fl (2020, avsnitt 7).

² Detta avsnitt bygger främst på Koedel m fl (2015) som diskuterar mervärden skattade för lärare. För diskussion om skolors mervärden, se exempelvis Angrist m fl (2017).

Även om man justerar för elevernas tidigare skolresultat och föräldrarnas utbildningsnivå kan det finnas svårsmätbara faktorer som gör att vissa elever utvecklas snabbare än andra. Finns det samtidigt en systematik i hur dessa faktorer samvarierar med vilka skolor som eleverna hamnar på så tillskrivs skolorna resultatet av faktorer som ligger bortom deras kontroll. Det uppstår då skevheter i mervärdesmåten. Hur allvarliga denna typ av problem är går inte att svara på generellt utan det beror bl a på vad som påverkar hur elever fördelas mellan skolor, på vilka sätt skolorna skiljer sig från varandra, vilka resultatmått som används och vilken typ av data som finns att ta hänsyn till i mervärdesanalysen. Mycket tyder dock på att just denna problematik inte är särskilt stor för skolor i allmänhet, men måtten kan bli missvisande för skolor som av någon anledning har ett särskilt avvikande elevurval. Detta innebär bl a att mervärdet riskerar att överskattas för skolor som har särskilt högpresterande elever, medan det riskerar att underskattas för skolor där eleverna är särskilt lågpresterande.

Att ta fram mervärdesmått innebär att man gör en statistisk justering med hjälp av regressionsanalys för att elevsektionen skiljer sig mellan skolor. Denna typ av justeringar kommer alltid att vara behäftade med osäkerhet och påverkade av slumpvis variation i hur det går för eleverna. Kanske hade eleverna tur med frågorna på de nationella proven eller så kanske skolans elever var särskilt duktiga på ett svårobserverat sätt. Kanske hade skolan en särskilt konstruktiv föräldrargrupp som tillfälligt förbättrade arbetsmiljøet eller så kanske ovanligt få lärare fick influensan ett visst år. Kanske skolans fläktsystem fungerade dåligt vid tidpunkten för de nationella proven eller så skar sig kanske förhållandet mellan lärarna och några tongivande elever. Det finns en mängd faktorer som alla kan samvariera till att påverka de utfall som undersöks, utan att för den delen säga särskilt mycket om skolans egentliga kvalitet.

Att slumpfaktorer och rena mätfel får ett stort genomslag vid denna typ av mätningar innebär att mervärdesmått är behäftade med en betydande grad av osäkerhet och att de inte är särskilt stabila över tid. Denna problematik är särskilt allvarlig för små skolor där elevsammansättningen kan förändras mer mellan åren och där enskilda elevers tur och otur får större genomslag på skolans resultat. Ett sätt att minska detta problem är använda ett genomsnitt för flera år men även då finns en betydande osäkerhet i mätningarna. En analys av Skolverket (2019) finner att när ett genomsnitt för två år används så har drygt hälften av landets högstadieskolor ett mervärde som i statistisk mening inte skiljer sig från genomsnittsskolans. Knappt 25 procent av skolorna uppvisar ett signifikant högre respektive lägre mervärde än genomsnittet. Av dessa hög- och lågpresterande skolor finns också ett antal extremvärden som med största sannolikhet kan hänföras till slumpfaktorer och omätbara egenskaper bland skolornas elever.

Måttens osäkerhet kan minskas genom att ta genomsnitt för ännu fler år än två, men det har nackdelen att måtten blir alltmer inaktuella. I exempelvis skolvalssammanhang vill man dessutom gärna använda mervärdesmått

för att prognosticera framtida resultat. Skolverket (2019) visar att när mått baserade på tvåårsgenomsnitt används för att göra prognoser om mervärdet tre år framåt i tiden så skulle bara 10–20 procent av skolorna hamna signifikant över eller under genomsnittet. Med ännu längre framförhållning försämras prognosförmågan ännu mer.³

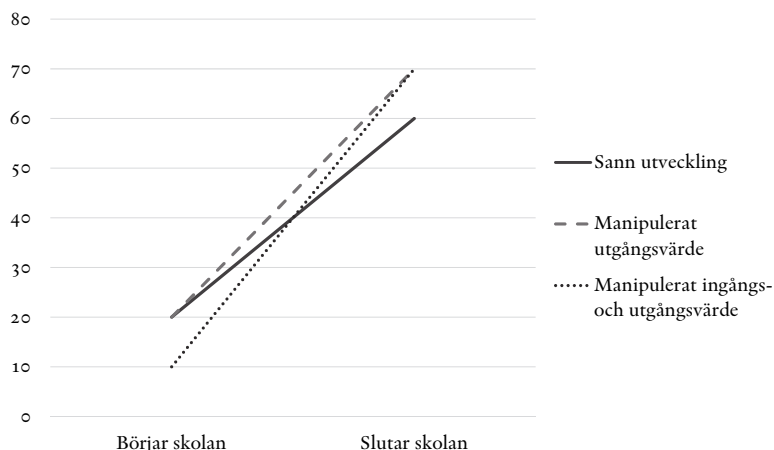
Mervärdesmått ger således en rangordning av skolor som på grund av mätosäkerhet bör tas med en rejäl nypa salt. Särskilt viktigt är att vid praktiska tillämpningar inte tillskriva måtten en större säkerhet än vad de i statistisk mening förtjänar. Att använda osäkra mått för att exempelvis utkräva ansvar är problematiskt och rättsosäkert. Ett relaterat problem är att en skola som är bra för vissa elevgrupper inte nödvändigtvis är lika bra för andra. Konceptuellt kan detta hanteras genom att ta fram separata mervärden för olika elevgrupper men då ökar betydelsen av slumpfaktorer och mätfel vilket gör indikatorerna mindre stabila. Inte heller är det uppenbart vilka grupper som eleverna lämpligen delas in i.

3. Mäter mervärdesmåtten vad de ska?

Det finns alltså en del generella problem kopplade till mervärdesmått som gäller oavsett exakt vad som mäts. En annan central fråga är vad som egentligen bör mätas och hur tillförlitliga och relevanta dessa mått är. Ett uppenbart problem är att skolor, lärare och elever kan ha anledning att på olika sätt försöka visa sig vara bättre än vad de egentligen är. Detta kan ske genom generös provbedömning och betygssättning, fusk eller genom att drilla eleverna på exakt den typ av uppgifter som proven brukar innehålla. Dessa och andra tveksamma praktiker syftar till att manipulera de utgångsvärden som används för att ta fram skolornas mervärden, vilket illustreras i figur 3. Den heldragna linjen i figuren visar en skola vars sanna mervärde uppgår till 40 (60–20). Med hjälp av manipulerade utgångsvärden höjs mervärdet enligt den streckade linjen till 50 (70–20).

Manipulation av utgångsvärden kan förekomma överallt där skolornas resultat utvärderas. Mindre uppmärksammat är att just mervärdesmätningar även kan ge skolorna incitament att få ingångsvärdena att framstå som *lägre* än vad de egentligen är, vilket illustreras med den prickade linjen i figur 3. Sådan manipulation höjer i figuren mervärdet till 60 (70–10). Macartney (2016) finner att en del skolor faktiskt agerar på detta sätt. Manipulation av det slag som krävs är sannolikt enkelt att åstadkomma; lärare kan exempelvis helt undvika att exponera eleverna för den typ av prov som används eller undervisa olika ämnesområden i en ordning som inte alls passar med de tidiga provens upplägg. Sammantaget kan detta göra mervärdesmätningarna missvisande, men hur måtten används beror naturligtvis på hur starka incitament skolorna har att manipulera ingångs- och utgångsvärden. Även

³ Leckie och Goldstein (2009) skattar en mervärdesmodell som har likartade statistiska egenskaper som Skolverkets (2019). En prognos ger vid handen att enbart 3,4 procent av skolorna skiljer sig signifikant från medelvärdet på fem års sikt.



Figur 3
Manipulation av
mervärde

Anm: Hypotetisk resultatutveckling utan manipulation (heldragen linje), med manipulerade utgångsvärden (streckad linje) samt manipulerade ingångs- och utgångsvärden (prickad linje).
Källa: Egen illustration.

om denna typ av problem i någon grad kan hanteras med externt rättade prov så kan skolor som möter skarpa incitament uppvisa en betydande kreativitet när det gäller att manipulera resultat (Figlio och Loeb 2011).

Ett ännu större problem för användningen av mervärdesmått är att vad de visar, såklart, beror på vad som mäts. Som visas i tabell 1 finner Holmlund m fl (2020) att samvariationen bara är måttlig mellan mått baserade på olika uppsättningar av betyg och provresultat. Till exempel är samvariationen mellan mervärdet för elevernas betyg i årskurs 9 och samma elevers resultat på de nationella proven under gymnasiets första år bara 0,30. Mellan betyg och provresultat i årskurs 9 är korrelationen högre, 0,59, men knappast perfekt. Vilka skolor som framstår som bra respektive dåliga beror alltså i betydande grad på exakt vilket mått som används, även om alla dessa mått avser direkta kunskapsresultat.

Skolans uppdrag är också bredare än vad som fångas av prov eller betyg och det finns en mängd studier som undersöker skolornas bidrag även i andra avseenden. Dessa studier finner en låg överensstämmelse mellan provbaserade mervärdesmått och mått som i stället baseras på elevers beteenden och attityder. Dessa studier använder mervärdesansatser för att visa att skolor och lärare påverkar skolk och ordningsproblem, elevers moti-

	Mervärde betyg åk 9	Mervärde NP åk 9
Mervärde NP åk 9	0,59	
Mervärde NP Gy1	0,30	0,42

Tabell 1
Mervärden baserade
på olika skolresultat

Anm: Elevviktade skattningar. Spridning anges i standardavvikelser av respektive resultatmått.
Källa: Holmlund m fl (2020).

vation, ansträngning, självförtroende, sociala förmågor, välbefinnande och studieintresse.⁴ Mervärdesmått som baseras på annat än provresultat visar sig också ha en betydande påverkan på viktiga framtida utfall som studieresultat, sannolikheten att slutföra utbildningar, benägenheten att söka sig vidare till högre studier och risken att hemfalla till kriminalitet. Att enbart använda sig av provbaserade mervärden missar därför en betydande del av den utveckling som skolorna bidrar till. Detta är knappast överraskande då det finns en bred forskning som visar att utbildning påverkar en mängd utfall och det finns ingen anledning att anta att denna påverkan bäst mäts med provresultat.⁵

Resultaten är en tydlig illustration av att skolans uppdrag är brett och det finns ingen anledning att tro att listan över vad skolor bidrar med är uttömd av ovanstående studier. Troligare är att svårigheten att mäta viktiga aspekter av skolans uppdrag begränsar vad som hittills gått att undersöka med en mervärdesansats. Skolkvalitet är med andra ord ett mångfacetterat begrepp som i likhet med många av skolans mål inte låter sig enkelt fångas av provbaserade utvärderingar. Det är möjligt att bredare mätningar kan fånga mer av skolans uppdrag, men svårigheterna förknippade med att på ett trovärdigt och likvärdigt sätt mäta vad som är relevant är stora. Att skolan har många mål varav bara några går att utvärdera med bra mätmetoder är därför inte ett problem som går att lösa, utan ett faktum som måste hanteras.

4. Hur kan mervärden användas?

Mervärden kan komma till praktisk användning inom områden som styrning, information och utvärdering. Grupperingen är aningen godtycklig, men med styrning avses att skolor hålls ansvariga för sina mervärden genom att positiva och negativa påföljder knyts till dem. Det kan förefalla konceptuellt lockande att ge incitament till vad som faktiskt är under skolornas kontroll, men måttens osäkerhet gör att skolor riskerar att också hållas ansvariga för statistiskt brus. Inte heller är det självklart att måtten förmår rensa för alla yttre faktorer som påverkar mervärdet men inte har med skolans undervisningskvalitet att göra. Det kan handla om faktorer som påverkar elevernas kunskapsprogression som eleverna har med sig hemifrån som t ex ett starkt stöd av föräldrarna. Minst lika problematiskt är att inte alla delar av skolans uppdrag går att mäta. Att styra efter snäva mått riskerar att tränga undan värdefulla delar av uppdraget (Holmström och Milgrom 1991) och erfarenheten visar att skolor reagerar på förutsägbart sätt (Figlio och Loeb 2011). Undanträngning av betydelsefull verksamhet, liksom resultatmanipulation, är därför aspekter som måste tas på allvar. Om styrningen sker med ekonomiska medel innebär det också att resurser förs från

⁴ Viktiga studier av lärares bidrag till icke-provbaserade utfall och deras betydelse för elevernas framtid är Jackson (2018) och Kraft (2019). För liknande studier om skolors bidrag, se Loeb m fl (2019) och Jackson m fl (2020).

⁵ Se t ex Oreopoulos och Salvanes (2011) samt Sjögren och Vlachos (2022) för referenser till forskningen kring de breda effekterna av utbildning.

dåligt till väl fungerande skolor. Även om förhoppningen är att detta ska få skolorna att förbättra verksamheten står det i omedelbar konflikt med ambitionen om en likvärdig skola. Detta har också lyfts av Kammarrätten i Stockholm (2022) som nyligen underkände Täby kommuns sk *kvalitetspeng*.⁶

Ett annat möjligt användningsområde är som information till skolväljande familjer. Potentiellt skulle mervärden kunna få familjer att lyfta blicken från ojusterade resultat och elevsammansättning och i stället rikta den mot skolornas resultatbidrag. En omfattande forskning tyder emellertid på att familjer bryr sig betydligt mer om skolors elevsammansättning än om deras mervärden, även när de senare finns tillgängliga (MacLeod och Urquiola 2019).⁷ Detta kan förefalla irrationellt men som diskuterats tidigare kan familjer på goda grunder anse att vad som utgör en god utbildning avspglas i annat än provbaserade mervärden.⁸

Vidare gör måttens instabilitet och svaga prognosförmåga dem till tveksamma underlag för ett framåtblickande skolval, även för dem som likställer skolkvalitet med bästa möjliga provresultat. En kontrafaktisk brittisk studie finner att de som fattar skolvalsbeslut utifrån ojusterade resultat eller skolors elevsammansättning skulle lämna skolan med bättre provresultat än de som nyttjar mervärden som beslutsunderlag (Allen och Burgess 2013). Orsaken är att dagens elevsammansättning ger en bättre prognos om skolans framtida mervärde än vad dagens mervärde gör. Huruvida detta forskningsresultat skulle stå sig i andra sammanhang är oklart, men det är välkänt att elevsammansättningen är viktig för bl a skolors arbetsmiljö och möjligheter att attrahera och behålla lärare (OECD 2019; Holmlund m fl 2020). Det vore således inte överraskande om elevsammansättningen utgör en relativt stabil komponent av skolornas mervärde.

Slutligen kan mervärden användas för intern och extern utvärdering. Även om måttens osäkerhet gör det svårt att alltid dra skarpa slutsatser så kan de ge värdefulla signaler till verksamheten. Trots att resultaten på standardiserade prov inte svarar på *varför* en skola presterar bättre eller sämre, så kan de genom att ge jämförbar information bidra till att identifiera styrkor och svagheter, inte minst för lärare, rektorer och familjer. Det finns också tydliga indikationer på att sådana prov har gynnsamma effekter på studieresultaten, även när de inte knyts till uttalade incitament (Andersen och Nielsen 2020). För detta syfte är emellertid detaljerad återkoppling av vikt och det är inte självklart att just mervärdesjusteringar är särskilt användbara. De

⁶ Täbys kvalitetspeng knyter resurser till bl a provresultat och resultatutveckling. Det ska påpekas att kvalitetspengen inte enbart baseras på mervärdesmått utan även innehåller flera andra komponenter. Domen är i skrivande stund överklagad. Att skolorna ska ha en likvärdig kvalitet slås fast av Skollagen.

⁷ En färsk studie på rumänska data finner att bristande information bara kan förklara en liten andel av hushållens relativa ointresse för provbaserade mervärden. Även med kunskap om dessa mervärden skulle skolval i huvudsak bestämmas av andra skolattribut (Ainsworth m fl 2022).

⁸ Beuermann m fl (2022) finner att skolväljande familjer implicit verkar beakta mervärden av flera olika slag, men inte nödvändigtvis provbaserade sådana.

kan visserligen användas för att finna jämförelseskolor, men för lokal verksamhetsutveckling är det möjligt att skolor med socioekonomiskt likartade elevunderlag är mer relevanta än skolor med likartade ingångsvärden. För extern forskning och utvärdering har däremot mervärden en given roll att spela. I denna verksamhet är bristande precision ett vardagligt problem som hanteras med tillräckligt stora urval.

5. Skolans styrning i mervärdets tid

Provbaserade mervärdesmått är på många sätt tidstypiska då de med hjälp av mätningar och sofistikerad dataanalys ger till synes objektiva svar på hur väl skolor lyckas med sina uppdrag. Måtten är attraktiva då de justerar för att selektionen av elever skiljer sig mellan skolor, vilket är särskilt värdefullt i ett segregerat skolväsende. De mäter också viktiga delar av skolans verksamhet och de lyckas fånga faktorer som spelar roll för elevernas framtid. Att måtten inte används systematiskt i svensk skola är därför närmast överraskande och det är möjligt att detta kommer att ändras framöver.

Det är därför viktigt att påpeka att mervärdesmått, trots sina konceptuella styrkor, också har betydande tillkortakommanden som gör att de kan framstå som mer tillförlitliga angående skolornas bidrag till elevernas provresultat än vad de egentligen är. Ett kanske ännu större problem är att mått baserade på provresultat bara fångar delar av skolans uppdrag och att de aspekter som måtten bortser från är viktiga. Det är inte möjligt att mäta alla delar av skolans verksamhet och det går inte heller att på objektiva grunder avgöra vilka mått som bör tas fram och hur de ska användas. Vilka mått som väljs och hur de används kommer att driva skolväsendet i en viss riktning och har således en ideologisk dimension.

Skolans breda och svårsmätbara uppdrag gör det svårt att styra, kontrollera och utkräva ansvar för verksamheten. Att snäva in skolans uppdrag kan därför framstå som attraktivt, inte minst när en mångfald av aktörer är verksamma som utförare. Provbaserade mervärden ger både utförare och deras kontrollanter något tydligt att förhålla sig till och utgör därmed ett sätt att hantera konflikter som uppstår mellan skolans uppdrag och aktörernas intressen. Detta sker emellertid till priset av att skolans uppdrag i praktiken begränsas vilket innebär att värdefulla delar av utbildningen riskerar att gå förlorade. Ju hårdare styrningen mot snäva mål är, desto större är denna risk.

Det finns här utrymme för viss ödmjukhet, även från forskare som arbetar med utbildningsfrågor. Förståelsen för hur humankapital byggs och vilka typer av humankapital som är värdefulla är begränsad. Att det går att mäta vissa aspekter av utbildningens resultat någorlunda väl är inte i sig ett argument för att snäva in skolans uppdrag till just dessa delar. Oaktat de rättssäkerhetsaspekter som måttens osäkerhet väcker ter det sig därför problematiskt att exempelvis knyta explicita incitament i form av belöningar och bestraffningar till mervärdesmått. Även mjukare former av styrning,

som vilken typ av information som presenteras för skolväljande familjer, väcker frågor utan självklara svar. Ska familjer möta en mängd osäkra och sinsemellan måttligt samvarierande mervärden eller ska ett sammanfattande mått med breda kvalitetsintervall som tar höjd för osäkerheten presenteras?

Standardiserade prov är värdefulla verktyg för intern och extern utvärdering och mervärdesmått har här en roll att spela för att identifiera styrkor och svagheter hos skolor, lärare, undervisningssätt och annan skolpraktik. För intern verksamhetsutveckling är emellertid detaljerad resultatåterkoppling sannolikt viktigare än just mervärdesjusteringar. För extern utvärdering är måtten av större värde men de utgör inte något sammanfattande kvalitetsmått av skolornas mångfacetterade uppdrag. Hur frustrerande det än må vara finns det därför anledning att nyttja mervärdesmått försiktigt och omdömesgillt. Huruvida vederbörligt omdöme och försiktighet kommer att präglade användningen av dem är en lika öppen som viktig fråga.

Ainsworth, R, R Dehejia, C Pop-Eleches och M Urquiola (2022), "Why Do Households Leave School Value Added 'On the Table'? The Role of Information and Preferences", under utgivning i *American Economic Review*.

Allen, R och S Burgess (2013), "Evaluating the Provision of School Performance Information for School Choice", *Economics of Education Review*, vol 34, s 175–190.

Andersen, S och H Skyt Nielsen (2020), "Learning from Performance Information", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol 30, s 415–431.

Angrist, J, P Hull, P Pathak och C Walters (2017), "Leveraging Lotteries for School Value-added: Testing and Estimation", *Quarterly Journal of Economics*, vol 132, s 871–919.

Beuermann, D, K Jackson, L Navarro-Sola och F Pardo (2022), "What is a Good School, and Can Parents Tell? Evidence on the Multidimensionality of School Output", under utgivning i *The Review of Economic Studies*.

Figlio, D och S Loeb (2011), "School Accountability", i Hanushek, E A, S Machin och L Woessmann (red), *Handbook of the Economics of Education*, vol 3, Elsevier, Amsterdam.

Holmlund, H, A Sjögren och B Öckert (2020), "Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan", IFAU Rapport 2020:7, Uppsala.

Holmstrom, B och P Milgrom (1991), "Multitask Principal-agent Analyses: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design", *Journal of Law, Economics, and Organization*, vol 7, s 24–52.

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

Jackson, C, S Porter, J Easton, A Blanchard och S Kiguel (2020), "School Effects on Socioemotional Development, School-based Arrests, and Educational Attainment", *American Economic Review: Insights*, vol 2, s 491–508.

Kammarrätten i Stockholm (2022), Dom i mål nummer 6760-21, 24 augusti 2022.

Koedel, C, K Mihaly och J Rockoff (2015), "Value-added Modeling: A Review", *Economics of Education Review*, vol 47, s 180–195.

Kraft, M (2019), "Teacher Effects on Complex Cognitive Skills and Social-emotional Competencies", *Journal of Human Resources*, vol 54, s 1–36.

Leckie, G och H Goldstein (2009), "The Limitations of Using School League Tables to Inform School Choice", *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, vol 172, s 835–851.

Loeb, S m fl (2019), "School Differences in Social-Emotional Learning Gains: Findings from the First Large-scale Panel Survey of Students", *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol 44, s 507–542.

Macartney, H (2016), "The Dynamic Effects of Educational Accountability", *Journal of Labor Economics*, vol 34, s 1–28.

MacLeod, W och M Urquiola (2019), "Is Education Consumption or Investment? Implications for School Competition", *Annual Review of Economics*, vol 11, s 563–589.

REFERENSER

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA OECD Publishing, Paris.

Oreopoulos, P och K Salvanes (2011), "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling", *Journal of Economic Perspectives*, vol 25, s 159–184.

Sjögren, A och J Vlachos (2022), "Dags att välja skola!", *Ekonomisk Debatt*, årg 50, nr 3, s 53–59.

Skolinspektionen (2021), "Långvarigt låga kunskapsresultat", Tematisk granskning, dnr 40-2020:2189, Skolinspektionen, Stockholm.

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

Skolverket (2019), "Value Added – ett mått på skolans bidrag till elevernas kunskapsutveckling", Rapport 486, Skolverket, Stockholm.

Vlachos, J (2021), "Granskning utifrån resultat eller elevunderlag?", blogginlägg, Ekonomistas, <https://ekonomistas.se/2021/09/10/granskning-utifran-resultat-eller-elevunderlag/>.
