

No Excuses

– en skolpolitisk lösning för
Sveriges utanförskapsområden?

GABRIEL HELLER-SAHLGREN

Institutet för Näringslivsforskning
London School of Economics



Näringslivets
skolforum

SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

No Excuses – en skolpolitisk lösning för Sveriges utanförskapsområden?

Författare: Gabriel Heller-Sahlgren

Institutet för Näringslivsforskning | London School of Economics

Augusti 2023

Näringslivet skolforum, Stockholm

Innehållsförteckning

Sammanfattning	5
1. Introduktion	6
2. Bakgrund	8
3. No Excuses-modellen	11
4. Forskning om No Excuses-modellen	14
4.1. USA	14
4.1.1. Knowledge Is Power Program	16
4.2. England	17
4.2.1. Dixons Trinity Academy	18
4.3. Chile	19
4.3.1. Sociedad de Instrucción Primaria	19
5. Juridiska hinder för att införa No Excuses-modellen i Sverige	21
6. Slutsatser	23
Referenslista	24
Appendix	26
Om författaren	34

Näringslivets skolforum är ett initiativ från Svenskt Näringsliv för att stärka Sveriges kompetensförsörjning och förbättra kunskapsresultaten i svenskt skolväsendet. Syftet är att erbjuda en arena för ny kunskap, ökad probleminsikt och en förutsättningslös dialog, gärna med internationell utblick och erfarenhetsutbyte.

Sammanfattning

- De låga kunskapsresultaten bland elever med utländsk bakgrund i allmänhet, och i utanförskapsområden i synnerhet, är idag Sveriges största utbildningspolitiska utmaning.
- Utbildningsmodellen No Excuses är en möjlig lösning på detta problem. Modellen beskrivs bäst som ”varmt traditionell” och grundas i ett fokus på elevdisciplin samt kunskaper. Man betonar utvecklingen av elevers karaktär, med höga förväntningar på deras uppförande och akademiska prestationer. Det är inte ovanligt att eleverna kallar skolorna för ”ett andra hem”, vilket är indikativt för skolornas fokus.
- Modellen innefattar ofta längre skoldagar, undervisning på lördagar och obligatorisk sommarskola. Man tenderar att använda lärarledd undervisning och skoluniformer. Prov används frekvent för att diagnosticera problem och för att följa upp elevers framsteg över tid. Man har ofta specialundervisning i smågrupper om så krävs.
- Forskning från USA, England och Chile finner att skolor som använder No Excuses-modellen ofta lyckas extremt bra kunskapsmässigt. Dessa skolor är oftast lokaliserade i utsatta områden och är väldigt segregerade. Effekterna är i flera fall starkast bland elever från etniska minoriteter samt elever med utländsk bakgrund och svaga språkkunskaper. Forskning tyder också på att modellen är skalbar.
- Effekten av att gå på vissa av dessa skolor under bara några år skulle kunna vara tillräcklig för att utjämna skillnaden som existerar mellan elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund i PISA och TIMSS.
- Man har funnit att No Excuses-skolor kan ha starka positiva effekter på elevernas sociala utfall, exempelvis genom att minska brottsligheten bland pojkar och tonårsgraviteter bland flickor.
- Idag kan No Excuses-modellen i praktiken inte införas i svenska skolor. Dagens skollag och läroplan är starkt influerade av elevledda pedagogiska idéer – och skollagen saknar explicit lagstöd för skoluniformer – vilket har skapat juridiska svårigheter att anamma metoder och särdrag som tillhör No Excuses-filosofin. Som det juridiska läget ser ut idag är modellen i praktiken olaglig i Sverige.
- För att säkerställa att No Excuses kan tillämpas i svenska skolor fullt ut krävs åtminstone att det lagstadgade elevinflytandet tas bort och att explicit lagstöd för skoluniformer införs. En ordentlig juridisk översyn av skollagen (och andra relevanta lagar) samt läroplanen är dock att rekommendera. Utgångspunkten bör vara att alla hinder för att kunna anamma modellen undanröjs.

1. Introduktion

Bilden av fallande elevkunskaper har länge dominerat den svenska skoldebatten. Under de senaste tio åren har det dock skett en förbättring vad gäller kunskaperna, enligt internationella prov. Men detta beror framför allt på att elever med svensk bakgrund – de som har åtminstone en förälder född i Sverige – har höjt sig markant. Bland elever med utländsk bakgrund är trenden mycket mindre positiv. Skillnaderna i kunskaper mellan elever med svensk och utländsk bakgrund har därför också ökat markant (se Heller-Sahlgren 2022, 2023).¹ Likaså är det slående att försämringen vad gäller andelen elever som är obehöriga till gymnasieskolan sedan 1998 är helt koncentrerad till elever med utländsk bakgrund (se Skolverket 2016, 2022).

De låga prestationerna bland elever med utländsk bakgrund är bekymrande, eftersom kunskaper är avgörande för att säkerställa en framgångsrik integration. Genom att förbättra kunskapsutfallen bland elever med utländsk bakgrund ökar man sannolikheten för en utjämning av långsiktiga utfall och stärker därmed också integrationen.

Många elever med utländsk bakgrund bor och går i skolan i segregerade utanförskapsområden, med hög arbetslöshet, bidragsberoende och kriminalitet. Skolor i dessa områden kännetecknas ofta av kaotiska miljöer och dålig inlärning – och en hög andel elever som inte når gymnasiebehörighet.

Men skolorna i utanförskapsområden är inte dömda att misslyckas. Just för att uppdraget är så pass mycket svårare i dessa områden krävs det dock skolpolitiska förändringar för att de ska ha möjligheter att göra det som krävs för att lyckas.

Den här rapporten diskuterar en faktor som i flera andra länder har anammats i segregerade skolor med ett utmanande elevunderlag: den så kallade No Excuses-modellen. Utbildningsmodellen grundas i ett starkt fokus på kunskapsmässiga prestationer och elevdisciplin. Man har höga förväntningar på alla elevers beteende och akademiska prestationer. Skolor säkerställer strikt respekt för sina värdegrunder och regler, för att säkerställa en trygg studiemiljö. Fokus läggs på att utveckla elevernas karaktär. Elever på skolorna får därför ofta lära sig att prata artigt, klä sig propert, komma i tid, generellt sett respektera regler och aldrig slösa bort tid. Man har ofta längre skoldagar, undervisning på lördagar och obligatorisk sommarskola. Man använder lärarledd helklassundervisning och skoluniformer. Man använder prov frekvent för att diagnosticera eventuella problem och för att följa upp elevers framsteg över tid. Man har också incitamentssystem för att säkerställa bra uppförande, med både positiva och negativa konsekvenser, och specialundervisning i smågrupper om så krävs. Alla skolor tenderar att genomsyras av liknande värdegrunder och man anställer personal därefter.

Målet är att via fostran uppnå förändringar i elevernas normer och därmed skapa självdisciplin och en vilja att lyckas. Det är inte ovanligt att eleverna kallar skolorna för "ett andra hem", vilket är indikativt för hur skolorna tar sig an fostransuppdraget. Betoningen på ordning och regler till trots tenderar skolkulturen nämligen vara varm och välkomnande. Lärare och rektorer, som ofta agerar i föräldrarnas ställe, är både auktoritativa och omtänksamma. Över lag är det således rimligt att beskriva No Excuses-modellen som "varmt traditionell".

¹ Detta betyder inte att skolan över lag har blivit sämre på att utbilda elever med utländsk bakgrund. Exempelvis härstammar dessa elever idag inte från samma länder som de gjorde för 20 år sedan (se Heller-Sahlgren 2022, 2023), vilket påverkar gruppens resultat oavsett skolväsendets kvalitet. Elevunderlaget har blivit mer komplicerat i takt med demografiska förändringar, vilket har gjort det svårare för skolan att klara sitt uppdrag.

Forskning från USA, England och Chile finner att skolor i utsatta områden som anammar No Excuses-modellen ofta lyckas extremt bra kunskapsmässigt – och att det är ofta de mest utsatta eleverna som tjänar mest på den. I många fall handlar det om olika slags fristående skolkedjor som har specialiserat sig på dessa elever och områden. Men det finns även forskning som finner positiva effekter efter att man infört liknande metoder i skolor som drivs i offentlig regi.

Exempelvis visar jag och mina kollegor i färsk forskning att en engelsk grundskola i Bradford, ett av Englands fattigaste områden, som har anammat No Excuses-modellen – och där 87 procent av eleverna under studieperioden härstammade från etniska minoriteter – förbättrar sina elevers resultat markant efter att ha gått fem år på skolan. Effekten motsvarar inläringen som normalt sker under cirka två år på högstadienivå. Den drivs av en väldigt stark positiv effekt bland pojkar som motsvarar ungefär tre års inläring på högstadienivå. Vi finner också stöd för att det är skolans pedagogiska modell som framför allt skiljer den åt från skolorna som icke-antagna elever hamnade på, vilket tyder på att det är modellen som ligger bakom effekterna.

I vissa av de amerikanska skolorna är effekterna ännu större och indikerar att några års skolgång på en No Excuses-skola i snitt skulle kunna utjämna skillnaderna mellan elever med svensk och utländsk bakgrund i PISA och TIMSS.

Man har också funnit att specifika No Excuses-skolor kan ha starka positiva effekter på elevernas sociala utfall, exempelvis genom att minska brottsligheten bland pojkar och tonårsgraviditeter bland flickor. Detta tyder på att skolorna inte bara kan förbättra elevernas framtidsutsikter via högre kunskaper, utan även genom att stärka elevers sociala beteenden.

Forskningen tyder alltså på att No Excuses-modellen kan vara en viktig pusselbit för att säkerställa bättre utfall, både kunskapsmässigt och socialt, bland elever med utländsk bakgrund i allmänhet –

och i utanförskapsområden i synnerhet. Problemet är att No Excuses-modellen, så som den har applicerats framgångsrikt i andra länder, idag knappast skulle kunna införas ordentligt i Sverige, givet juridiska hinder. Dagens skollag och läroplan grundas nämligen i elevcentrerade pedagogiska idéer – med ett lagstadgat elevinflytande – vilket har utmynnat i svårigheter för skolor att anamma metoder och särdrag som tillhör No Excuses-filosofin. Eftersom valet av kläder idag tolkas som en del av den grundlagsskyddade yttrandefriheten är avsaknaden av explicit lagstöd för skoluniform i skollagen också ett hinder. Problemen påvisas i ett flertal ställningstaganden från Skolinspektionen och Skolverket under det senaste decenniet.

Skrivningar som lagstadgar och föreskriver elevinflytande i skolan bör därför tas bort helt ur skollag och läroplan. Man bör också införa explicit lagstöd för skoluniformer i skollagen. Detta är dock enbart exempel. För att säkerställa att man inte missar andra faktorer som förhindrar skolor att införa No Excuses-modellen rekommenderas en ordentlig juridisk översyn av skollagen (samt andra relevanta lagar) och läroplanen. Utgångspunkten bör vara att alla hinder för att skolor ska kunna införa modellen fullt ut undanröjs.

Förändringarna skulle inte innebära att skolor tvingas följa en No Excuses-modell, men skulle göra det möjligt för skolor att införa modellen om de så vill. På så sätt skulle både kommuner och fristående aktörer tillåtas använda en evidensbaserad metod för att stärka kunskaperna bland elever med utländsk bakgrund i allmänhet – och i synnerhet bland de som går i skolan i utsatta områden.

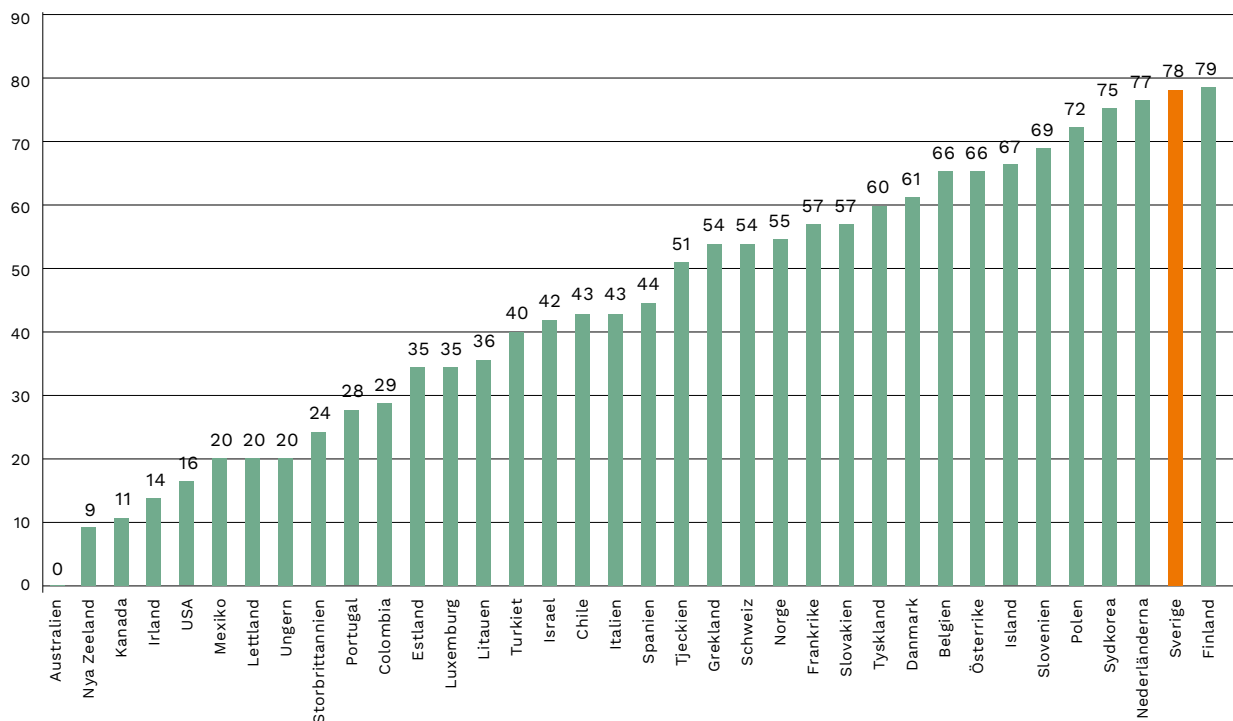
2. Bakgrund

Under det senaste decenniet har svenska kunskapsresultat i internationella undersökningar ökat i genomsnitt. Men detta beror huvudsakligen på att elever med svensk bakgrund har höjt sig markant. Bland elever med utländsk bakgrund är trenden inte lika positiv. Skillnaderna i kunskaper mellan elever med svensk och utländsk bakgrund har därför generellt också ökat (se Heller-Sahlgren 2022, 2023).

Medan elever med svensk bakgrund har hämtat upp hela fallet i PISA sedan år 2000 – och idag faktiskt presterar bättre i TIMSS än vad de gjorde 2003, om

än fortfarande lägre än 1995 – har övriga elever enbart hämtat upp cirka 60 procent av fallet i PISA och knappt någonting av fallet i TIMSS. Således har skillnaderna i prestationer mellan dessa grupper ökat (se Appendix).² Som figur 1 visar var dessa skillnader bland de största i hela OECD i den senaste PISA-undersökningen.³ Figur A5 i Appendixet visar att detsamma gäller i TIMSS. Skillnaden i PISA och TIMSS motsvarar ungefär inläringen som normalt sker under tre läsår på högstadienivå.⁴

FIGUR 1. GENOMSNITTLIG POÄNGSKILLNAD MELLAN ELEVER MED INHEMSK OCH UTLÄNDSK BAKGRUND I PISA 2018



² Som visas i figur A3 och A4 i Appendixet är bilden över lag lik om man delar upp eleverna med utländsk bakgrund efter huruvida de är födda i Sverige. Bägge grupperns resultat har försämrats relativt sett jämfört med elever med svensk bakgrund.

³ Detta betyder inte att den svenska skolan är mindre likvärdig än andra skolsystem; det är svårt att jämföra elever med utländsk bakgrund i olika länder eftersom de har vitt skilda bakgrunder. Japans värde i PISA kan inte beräknas eftersom data över elevernas migrationsbakgrund saknas.

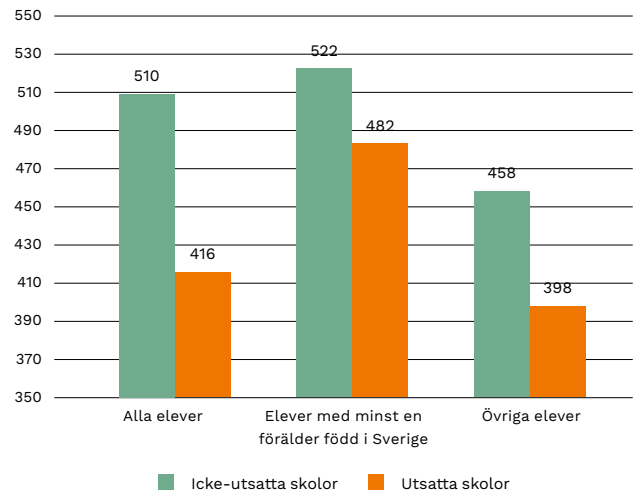
⁴ Beräkningen av hur många års inläring som skillnaderna motsvarar baseras på analyser som visar att den genomsnittliga inläringen per år i läsförståelse och matematik i årskurs 7–9 i amerikanska skolor är 0,26 standardavvikelser (Hill m.fl. 2008). I PISA är en standardavvikelse av genomsnittet i alla tre ämnen 93,47 poäng och i TIMSS är standardavvikelsen av genomsnittet i bägge ämnen 82,38 poäng.

Likaså är det slående att försämringen vad gäller andelen elever som är obehöriga till gymnasieskolan sedan 1998 helt är koncentrerad till elever med utländsk bakgrund. Skillnaderna jämfört med elever med svensk bakgrund har därför ökat även i detta hänseende (Skolverket 2016, 2022). Dessa skillnader existerar alltså även enligt de (av lärare bestämda) mått som spelar roll för elevernas framtid.⁵

Problemen med låga kunskapsresultat bland elever med utländsk bakgrund är speciellt akuta i utanförskapsområden, där andelen elever med utländsk bakgrund är väldigt hög. Våld, kriminalitet, stök, otrygghet och låga förväntningar präglar dessa skolor, enligt barn som går i dem (Barnombudsmannen 2018). Under läsåret 2020/21 var gymnasiebehörigheten enbart 66 procent i områden som pekats ut av Polisen som ”utsatta” (Nejman 2022).⁶ Detta är att jämföra med elever med utländsk/svensk bakgrund över lag, bland vilka 78/91 procent av eleverna nådde gymnasiebehörighet under samma läsår (Skolverket 2023).

I internationella undersökningar är det svårt att identifiera skolor i utsatta områden, men för att analysera detta närmare använder jag data från PISA 2018 och begränsar urvalet till de skolor som har den svåraste elevsammansättningen, både vad gäller andelen elever som inte har svenska som modersmål och andelen socioekonomiskt svaga elever.⁷ Cirka 6 procent av eleverna som deltog i PISA 2018 gick i sådana ”utsatta” skolor.⁸ Av dessa elever hade 78 procent utländsk bakgrund och 56 procent hade låg socioekonomisk bakgrund, att jämföra med 18 procent respektive 23 procent i skolor som inte räknas som utsatta.⁹

FIGUR 2. GENOMSNITTLIGT PISA 2018-RESULTAT I UTSATTA SKOLOR JÄMFÖRT MED ICKE-UTSATTA SKOLOR



Som visas i figur 2 presterar eleverna i utsatta skolor 94 poäng sämre än elever i icke-utsatta skolor, vilket ungefär motsvarar inläringen som sker under nästan fyra år på högstadienivå. Men även i dessa skolor står elever med utländsk bakgrund ut. Skillnaden i resultat mellan elever med svensk bakgrund i icke-utsatta skolor jämfört med elever med svensk bakgrund i utsatta skolor uppgår till 40 poäng, vilket ungefär motsvarar inläringen som sker under drygt ett och ett halvt år på högstadienivå. Motsvarande skillnad mellan elever med utländsk bakgrund är 60 poäng. Skillnaden i resultat mellan den första gruppen och elever med utländsk bakgrund i utsatta skolor är extrema 124 poäng, vilket motsvarar inläringen som normalt sker under mer än fem år på högstadienivå. Man kan alltså säga att dessa elever ligger ungefär fem år efter elever med svensk bakgrund i icke-utsatta skolor.

Skillnaden mellan elever med svensk bakgrund och de med utländsk bakgrund är också 20 poäng större

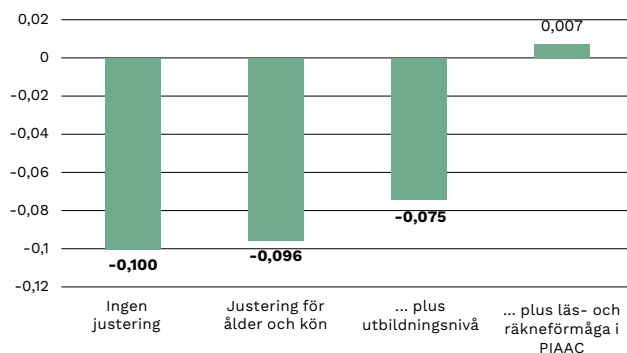
⁵ Skillnaderna i behörighet drivs av utrikes födda elever som har invandrat efter skolstart. Andelen behöriga elever som är födda i Sverige med utländsk bakgrund har däremot inte minskat. Om något har den faktiskt ökat. Som visas i figur A1 och A2 har dock denna grupps resultat försämrats i både PISA och TIMSS, två prov som rättas externt.

⁶ Utsatta områden ”karaktäriseras av en låg socioekonomisk status där de kriminella har en inverkan på lokalsamhälle” (Polisen 2023). Det finns dock i princip ingen skillnad mellan utsatta och särskilt utsatta områden (Nejman 2022).

⁷ Skolorna är i den 90:e percentilen i bägge dessa hänseenden. Detta baseras på vad rektorerna uppger i rektorsenkäten och grundas alltså inte enbart på de deltagande eleverna i PISA. Resultaten är väldigt lika om man i stället baserar tröskelvärdena efter andelen elever med utländsk bakgrund och med låg socioekonomisk bakgrund bland eleverna som deltog i PISA.

⁸ Detta motsvarar nästan exakt andelen människor i Sverige som bodde i utsatta områden (5,4 procent) år 2018 (Global Village 2021).

⁹ Elever som befinner sig i den 25:e percentilen vad gäller det socioekonomiska indexet i PISA definieras ha låg socioekonomisk bakgrund. Elever som inte svarar på frågan om migrationsbakgrund inkluderas i andelen elever med utländsk bakgrund.

FIGUR 3. SKILLNADEN I SANNOLIKHETEN ATT HA ETT ARBETE MELLAN INRIKES OCH UTRIKES FÖDDA I PIAAC

Fet stil anger att skillnaden är statistiskt säkerställd på 1%-nivån.

i utsatta skolor än i icke-utsatta skolor. Elever i utsatta skolor underpresterar alltså generellt, men de absolut största kunskapsproblemen i dessa skolor rör elever med utländsk bakgrund. Figur A6 i Appendixet visar att detta gäller både inrikes födda elever och utrikes födda elever med utländsk bakgrund. Det största gapet i prestationer mellan utsatta och icke-utsatta skolor finns faktiskt mellan inrikes födda elever med utländsk bakgrund.

Att kunskapsskillnaderna mellan elever med svensk och utländsk bakgrund – och mellan elever i utsatta skolor och icke-utsatta skolor – är så pass stora är problematiskt, då det riskerar att späda på utanförskapet på längre sikt. Detta visas i figur 3, som redovisar skillnaderna i sysselsättning mellan inrikes och utrikes födda i den internationella undersökningen PIAAC, som mäter vuxna människors läs- och räkneförmåga på ett liknande sätt som PISA, före och efter man justerar för deltagarnas kunskaper. Den första kolumnen justerar inte för några variabler alls och visar att utrikes födda har 10 procentenheter lägre sysselsättning i snitt. Skillnaden påverkas knappt alls om man justerar för ålder och kön, vilket framgår i den andra kolumnen. Inte heller när man justerar för individernas formella utbildningsnivå – mätt som antalet års utbildning – påverkas skillnaderna i sysselsättning märkbart, vilket visas i den tredje kolumnen. Men när man justerar för individernas läs- och räkneförmåga i PIAAC försvinner skillnaden helt. Detta tyder på att de fär-

digheter som fångas upp av internationella prov är viktiga för att säkra arbetsmarknadsintegrationen, medan formell utbildningsnivå förklarar lite av skillnaderna i sysselsättningsgrad.

Som visas i figur A7–A9 i Appendixet ger analysen väldigt lika resultat om man i stället studerar inkomster, social tillit och självskattad hälsa. Utrikes födda har sämre utfall i alla dessa hänseenden, men skillnaderna försvinner helt när man justerar för skillnader i PIAAC-resultat. Över lag visar detta tydligt riskerna med de ökande kunskapsskillnaderna mellan elever med svensk och elever med utländsk bakgrund – och mellan utsatta och icke-utsatta skolor – då det riskerar att försämra integrationen i både ekonomisk och bredare bemärkelse.

I utanförskapsområden är skolan kanske speciellt viktig för elevernas framtid, givet de stora problem som existerar vad gäller gängkriminalitet, våld och otrygghet utanför skolan (Barnombudsmannen 2018). Låga skolprestationer ökar sannolikheten att eleverna själva blir kriminella, vilket i sin tur ökar sannolikheten att skolkamraterna också blir det (se t.ex. Billings och Hoekstra 2023; Hjalmarsson 2022). Att göra insatser mot de extremt låga resultaten bland elever med utländsk bakgrund i utsatta skolor är därför speciellt angeläget från ett samhällsperspektiv.

Det är därför viktigt att analysera faktorer som kan stärka resultaten bland elever med utländsk bakgrund i allmänhet och eleverna i utsatta områden i synnerhet. Dessa elever och skolor är inte dömda att misslyckas; det finns åtgärder som fungerar för att höja elevernas prestationer. Den här rapporten diskuterar en sådan åtgärd: den så kallade No Excuses-modellen.

3. No Excuses-modellen

För att förstå No Excuses-modellen är det viktigt att notera kontexten i vilken den växte fram. Under det tidiga 1980-talet hade kunskapsbristerna bland amerikanska elever börjat uppmärksammas – och i en rapport ("A Nation at Risk") från 1983 beskrev en offentlig utredning läget som akut. Elevernas kunskapsresultat ansågs vara så låga att USA:s ekonomiska framtid stod på spel. Man rekommenderade därför bland annat mer kunskapsfokuserade läroplaner, längre skoldagar och skolår, mer läxor, större fokus på prov och ansvarsutkrävande av skolor vad gäller elevernas resultat (NCCEE 1983). Rapporten fick ett extremt genomslag i debatten och politiken – och idén om en amerikansk utbildningskris etablerades snabbt.

Detta ledde i sin tur under nästkommande decennier till större reformer av skolväsendet – både på delstatsnivå och federal nivå – i den riktning som utredningen stakade ut. I denna kontext började man generellt sett också ålägga skolan större ansvar för elevers resultat. Att skylla låga resultat på elevernas bakgrund ansågs inte längre acceptabelt (se Mehta 2015). "Utbildning, inte ursäkter" var talande nog titeln på ett tal som direktören för Washington DC:s utbildningssystem höll på Howard University – som skapades som ett lärosäte för afroamerikanska studenter – strax efter att ovanstående rapport hade publicerats (McKenzie 1983).

Detta synsätt gick i viss utsträckning emot vedertagna slutsatser om orsakerna bakom ojämlikheter i utfall. I en agendasättande rapport som publicerats cirka två decennier tidigare hade Coleman

m.fl. (1966) kommit fram till att skolor oftast inte hade någon större effekt på elevers prestationer, som i stället framför allt ansågs kunna härledas till elevernas sociala bakgrund.¹⁰ I slutet på 1970-talet och början på 1980-talet började dock denna idé ifrågasättas av andra forskare, som blev pionjärer för en ny rörelse för "effektiva skolor". Dessa forskare pekade i kvalitativa analyser ut särdragen som kännetecknade skolor med höga resultat i socialt missgynnade miljöer: ett starkt ledarskap, höga förväntningar på kunskapsresultaten, en studiemiljö med ordning och reda, fokus på baskunskaper och frekvent uppföljning av elevers prestationer (se Edmonds 1979; Lawrence-Lightfoot 1983; Mehta 2015; Raptis och Fleming 2003).

Under 1990-talet började allt fler skolor som präglades av detta synsätt växa fram, i ett försök att minska de stora kunskapsklyftor som historiskt har existerat mellan elever från olika etniciteter och sociala förhållanden i USA. Dessa skolor etablerades oftast i just fattiga och segregerade områden, med en hög andel elever med låg socioekonomisk bakgrund och från etniska minoriteter (Thernstrom och Thernstrom 2003). Tillväxten av skolorna sammanföll med de så kallade charterskolornas inträde i det amerikanska utbildningslandskapet. Charter-skolor kan bäst beskrivas som amerikanska fristående skolor: offentligt finansierade skolor som drivs i privat regi – både vinstdrivande och icke-vinstdrivande – och som har mer autonomi än skolor som drivs i offentlig regi (se Miron 2017).¹¹ Sedan de två första charterskolorna skapades 1991 i Minnesota har de etablerats över hela USA och finns idag i 45

¹⁰ Det bör betonas att Coleman med flera (1966) analyser i detta hänseende rörde betydelsen av olika slags skolresurser och inte effekterna av olika slags undervisning eller skolmiljöer. Trots detta hänvisade man ofta till analyserna som evidens för att skolor inte spelar någon större roll mer allmänt sett (se Hanushek 2016). Att skolresurser i många kontexter spelar roll för elevers resultat har också på senare år påvisats i metodologiskt starkare forskning (se Handel och Hanushek 2023). I USA tycks effekterna av resurser över lag dock drivas framför allt av delstater som samtidigt införde starkare ansvarsutkrävande bland skolor (Buerger, Lee och Singleton 2021).

¹¹ En skillnad gentemot svenska fristående skolor är att charterskolorna får tillstånd genom ett avtal med en organisation som har rätt att godkänna dem, oftast en delstat eller skoldistrikt (men det kan även vara andra organisationer, såsom universitet). Avtalen löper ofta över mellan tre och fem år. De kan förlängas men behöver inte göra det (se Miron 2017).

delstater. Andelen elever som går i charterskolor varierar beroende på delstat och region, men är exempelvis 13 procent i Florida, 45 procent i Washington, DC och 20 procent i Arizona (NCEES 2023). Många av de nya charterskolorna öppnade som en del av skolkedjor – som i vissa fall idag har växt till att ha hundratals skolor – och kom att anamma en utbildningsmodell som liknade den som Edmonds (1979) beskrev i slutet på 1970-talet.

Det var dock inte förrän år 2000 som Samuel Casey Carter (2000) myntade begreppet ”No Excuses-skolor”, i en bok som (återigen) identifierade lärdomar från 21 högpresterande skolor i fattiga amerikanska innerstadsområden. Skolornas driftform varierade: majoriteten av skolorna drevs i offentlig regi, medan tre var charterskolor och en var privatfinansierad. Men alla hade en gemensam utbildningsfilosofi och modell, som betonade de särdrag som hade identifierats av rörelsen bakom ”effektiva skolor”. Det grundläggande antagandet är alltid att alla barn, oavsett etnicitet och social bakgrund, kan prestera väl akademiskt sett. Det finns inga ursäkter för att skolor underpresterar. Vissa elever är självfallet enklare att undervisa, men ”dysfunktionella familjer och fattigdom är ingen ursäkt för utbredda och kroniska utbildningsmisslyckanden” (Thernstrom och Thernstrom 2003, s. 43).

Grundbultarna i No Excuses-modellen är således ett starkt fokus på elevdisciplin och kunskaper. Man lägger mycket fokus på att utveckla elevernas karaktär, inklusive självdisciplin och samvetsgrannhet. Man har höga förväntningar på alla elevers akademiska prestationer och uppförande, kombinerat med tydliga konsekvenstrappor som inkluderar möjligheten att stänga av elever vid upprepade och/eller allvarliga förseelser. Man har ofta längre skoldagar, skola på lördagar och obligatorisk sommarskola. Man använder prov frekvent för att diagnosticera eventuella problem och för att följa upp elevers framsteg över tid. Skolor säkerställer strikt respekt för sina värdegrunder och regler, som eleverna inte har något inflytande över. Man använder skoluniformer, lärarledd undervisning och ofta cold calling i klassrummet, vilket

innebär att lärarna ber enskilda elever svara på frågor direkt i stället för att vänta på att de räcker upp handen. Man har incitamentssystem för att säkerställa bra uppförande, med både positiva och negativa konsekvenser, och specialundervisning i smågrupper om så krävs. Man tenderar att begära att alla lärare, elever och föräldrar skriver under en överenskommelse kring förväntningarna man förväntas leva upp till (se Appendixet för exempel). Alla skolor tenderar att genomsyras av liknande värdegrunder och man anställer personal därefter (t.ex. Angrist, Pathak och Walters 2013; Carter 2000; Dobbie and Fryer 2013; Thernstrom och Thernstrom 2003).

Vad som ofta uppfattas som rigida regler, nolltolerans för minsta avvikelse och omedelbara åtgärder så fort en regel inte efterlevs är en viktig ingrediens i No Excuse-modellen. För risken är stor att små ordningsproblem sprider sig och blir större, om man inte tar tag i dem på en gång. Det sänder nämligen en signal om att det är okej att bryta mot regler och normer mer generellt, vilket skapar en snöbollseffekt – och snart följer ingen några regler och rutiner över huvud taget. Idén är i linje med den kriminologiska teorin Broken Windows, som förutsäger att oordning och brottslighet sprider sig och blir större om man inte vidtar åtgärder omedelbart. Därför krävs nolltolerans även för små förseelser (Kelling och Wilson 1982). No Excuses-modellens förespråkare har anammat detta synsätt för att säkerställa en lugn studiemiljö även i utsatta skolor, som annars ofta präglas av oordning (Whitman 2008).

Det är dock viktigt att notera att utbildningsmodellen inte handlar om att maximera den externa disciplinen i sig. Målet är i stället att via fostran uppnå förändringar i elevernas normer och därmed skapa självdisciplin. Elever på skolorna får därför ofta lära sig att prata artigt, klä sig propert, komma i tid, respektera regler, göra läxor, sitta ordentligt på stolen i klassrummet, gå tyst i korridorerna och aldrig slösa bort tid. Lärarna beskriver och visar exakt vad som förväntas av eleverna i dessa och liknande händelser; man lär explicit ut det önskvärda beteendet. Målet är att eleverna ska internalisera viljan och dis-

ciplinen som krävs för att lyckas (Casey Carter 2000; Thernstrom och Thernstrom 2003; Whitman 2008). Genom att lära eleverna att bete sig i linje med reglerna som används på skolan skapas ordning och reda på ett effektivt sätt, via positiva förändringar i elevernas normer.

Kanske är det därför som eleverna själva ofta är väldigt positivt inställda till No Excuses-skolorna som de går i. Det är inte ovanligt att eleverna kallar skolorna för ”ett andra hem”, vilket är indikativt för skolornas fokus på fostransuppdraget. Betoningen på ordning och regler till trots tenderar skolkulturen vara varm och välkomnande. Lärare och rektorer är både auktoritativa och omtänksamma; de agerar ofta i föräldrarnas ställe (Whitman 2008). Elever på No Excuses-skolor saknar ofta struktur utanför skolan, vilket ersätts av en strukturerad och fostrande miljö inom skolans väggar. Rektorn för en No Excuses-skola beskrev modellen som ”moderlig” (Bertoni, Heller-Sahlgren och Silva 2023), vilket är indikativt för skolornas fokus.

Betoningen på ordning och regler till trots tenderar skolkulturen vara varm och välkomnande. Lärare och rektorer är både auktoritativa och omtänksamma; de agerar ofta i föräldrarnas ställe.

Inte heller består undervisningen i dessa skolor av att elever sitter passiva och lyssnar på föreläsningar, vilket är ett vanligt påstående. Undervisningen i många No Excuses-skolor baseras i stället på en specifik undervisningsmodell som kallas för Direct Instruction, vilket som antyds av namnet bygger på lärarledd undervisning. Men modellen är inte alls passiv utan kräver stor aktivitet bland eleverna, som under hela lektionen kontinuerligt svarar på frågor i en dynamisk process med läraren (se Rolf och Slo-cum 2021). Forskningen visar också tydligt att denna modell har väldigt positiva effekter på inläringen (Stockard 2018). Modellen skiljer sig dock kraftigt från mer ”progressiva” undervisningsmodeller,

såsom eget arbete och grupparbete, i vilka eleverna själva har ett mycket större inflytande över och ansvar för undervisningen (se Heller-Sahlgren och Sanandaji 2019).

Över lag är det således rimligt att beskriva No Excuses-modellen som ”varmt traditionell”. Modellen är förvisso innovativ i meningen att den representerar en stor förändring i jämförelse med hur de flesta liknande skolor har fungerat under de senaste decennierna. Men detta för att modellen i flera hänseenden handlar om att gå tillbaka till grunderna.

Även om begreppet No Excuses myntades i USA är modellen dock självklart inte enbart en amerikansk företeelse. Skolor som använder metoder som liknar No Excuses-modellen finns i andra skolsystem och exempel från olika länder diskuteras i nästa avsnitt.

4. Forskning om No Excuses-modellen

Som noterades i föregående avsnitt har forskare och journalister funnit att skolor med höga resultat i socialt missgynnade miljöer tenderar att anamma No Excuses-modellen i en form eller annan. Men dessa analyser kan inte användas för att dra slutsatser om orsakssamband. Elever vars föräldrar väljer dessa skolor kan tänkas skilja sig systematiskt från andra elever i samma områden. Om så är fallet skulle resultaten kunna bero på att No Excuses-skolornas elever helt enkelt är bättre än andra elever, oavsett hur skolan är organiserad.

Det är därför viktigt att gå igenom vad den rigorösa forskningen säger om No Excuses-modellens effekter på elevers utfall. Denna forskning använder metoder med vilka det är möjligt att dra slutsatser om skolornas kausala effekter på elevers resultat. I det här avsnittet diskuteras forskningen om effekterna av No Excuses-modellen i tre olika länder: USA, England och Chile.

4.1. USA

Den stora merparten av den rigorösa forskningen om No Excuses-modellen har gjorts i USA. Flera studier finner starka positiva genomsnittliga effekter på elevers kunskapsresultat av att gå på en No Excuses-charterskola. Eftersom alla charterskolor i USA måste anta elever med lotterier uppstår ett naturligt experiment i skolor som har fler sökanden än platser, då slumpen säkerställer att sökanden som antas till skolan i snitt är precis likadana som sökanden som inte antas. Skillnaderna i resultat mellan dessa grupper kan alltså tillskrivas faktumet att de förstnämnda har kommit in på No Excuses-

skolorna. En stor majoritet av eleverna som söker till dessa skolor tenderar att tillhöra etniska minoriteter och har ofta låg socioekonomisk bakgrund.

I en av de första rigorösa analyserna studerades charterskolor i Boston, som i princip alla använder en No Excuses-approach. Forskarna finner starka positiva effekter. Effekten av ett extra år på dessa mellan- och högstadieskolor motsvarar exempelvis inläringen som normalt sker under cirka ett år på denna nivå.¹² Med andra ord lär sig elever ungefär dubbelt så mycket per år i No Excuses-skolorna jämfört med skolorna som de icke-antagna eleverna hamnade på. Effekten är starkast bland initialt lågpresterande elever (Abdulkadiroğlu m.fl. 2011, 2016). Senare forskning har också funnit att effekterna i Boston är starkast bland elever med särskilda behov samt elever med utländsk bakgrund och svaga språkkunskaper i engelska – och att dessa effekter i hög grad korrelerar positivt med i vilken utsträckningen skolorna har anammat No Excuses-modellen (Setren 2021).

Effekterna är så stora att tre års skolgång i en No Excuses-skola i Boston nästan helt skulle utjäma de stora skillnaderna som existerar mellan angloamerikanska elever och afroamerikanska elever. Dessa skillnader är ungefär lika stora som skillnaderna mellan elever med svensk och utländsk bakgrund i PISA och TIMSS.¹³

Annan forskning visar intressant nog samtidigt att när No Excuses-skolorna skalade upp och öppnade fler skolenheter – vilket gjorde att andelen sjätteklassare i Boston som gick på No Excuses-skolor ökade från 15 till 31 procent på fem år – var effek-

12 Dessa skolor är middle schools, som har elever i årskurs 6–8. Den genomsnittliga inläringen per år i läsförståelse och matematik i årskurs 6–8 i amerikanska skolor är 0,31 standardavvikelse (Hill m.fl. 2008). Den genomsnittliga effektstorleken i dessa årskurser är 0,34 standardavvikelse (Abdulkadiroğlu m.fl. 2011).

13 Skillnaden mellan angloamerikanska elever och afroamerikanska elever uppgår ungefär till inläringen som sker under cirka två och ett halvt läsår i årskurserna 6–8. Skillnaden mellan elever med svensk bakgrund och elever med utländsk bakgrund i PISA och TIMSS uppgår till inläringen som sker under 2,7 respektive 2,6 år i årskurserna 6–8 (i analysen i avsnitt 2 använde jag inläringen som sker mellan årskurs 7–9 som måttstock).

terna lika stora. Både bland elever som gick på originalskolorna och de som gick på de nya enheterna (Cohodes, Setren och Walters 2021). Detta tyder på att No Excuses-metoden är skalbar.¹⁴

I ett större urval av skolor i Massachusetts finner man att charterskolor som ligger i städer har ungefär lika starka effekter som de i Boston. Effekterna är också starkast bland afroamerikanska elever, men effekterna är ungefär lika stora bland flickor som bland pojkar. Forskarna genomför ytterligare analyser för att kunna studera vad som driver effekterna – och finner att det inte är faktumet att skolorna ligger i städer som spelar roll, utan att de har anammat No Excuses-modellen. Effekterna drivs framför allt av skolornas fokus på disciplin, att de har skoluniformer och att de ofta använder cold calling i klassrummet (Angrist, Pathak och Walters 2013).¹⁵

Ett stort antal andra lotteristudier har visat på liknande (starka) positiva effekter i andra kontexter av olika slags No Excuses-skolor på kunskapsresultaten. Effekterna tycks också vara starkast bland mer utsatta elever, exempelvis de från etniska minoriteter samt de som har svaga språkkunskaper (se Chabrier, Cohodes och Oreopoulos 2016; Cheng m.fl. 2017).¹⁶ I analyser av Harlem Children's Zone i New York – som kombinerar en No Excuses-skolgång med specifika samhällsprogram i bostadsområdena – har man också funnit stora effekter av No Excuses-modellen. Så pass stora att de helt utjämnar skillnaderna i kunskapsresultat mellan elever från olika etniciteter – samtidigt som samhällsprogrammen inte har några effekter alls (Dobbie och Fryer 2011). Detta tyder på att välfungerande No Excuses-skolor i praktiken är

tillräckliga för att åstadkomma stora förbättringar bland utsatta elever.

Analyser som använder data från antagningslotterier säkerställer att man jämför ”lika med lika”, men de kan enbart säga någonting om skolor som har fler sökanden än platser. Elever som söker till No Excuses-skolor kan samtidigt tänkas skilja sig från elever som inte söker till dessa skolor. Det är inte säkert att effekterna av att gå på No Excuses-skolor som inte har fler sökanden än platser är lika stor – och det är oklart om elever som inte aktivt väljer No Excuses-skolor tjänar lika mycket på att gå där.

Annan forskning använder därför andra metoder för att komma åt orsakssambanden och nyttjar faktumet att elever som redan går på lågpresterande skolor som görs om till No Excuses-skolor inte har valt en sådan skola. Sådan forskning har funnit att elever som går på lågpresterande skolor som tas över av fristående aktörer som använder No Excuses-metoden i New Orleans förbättrar sina resultat radikalt som ett resultat av dessa övertagande. Forskarna använder samma metod i Boston och finner minst lika stora effekter av att gå på en No Excuses-charterskola som när man använder antagningslotterierna (Abdulkadiroğlu m.fl. 2016). Över lag tyder studierna på att effekterna att gå på No Excuses-skolor i lika hög grad gäller elever som inte själva aktivt väljer dessa skolor samt skolor som inte är har fler sökanden än platser.

Man har även studerat effekterna av No Excuses-skolor på sociala utfall och utfall på längre sikt. Exempelvis finner man starka positiva effekter av att gå på en No Excuses-skola i Harlem Children's

14 Man finner ytterligare tecken på det i Texas där charterskolesektorns kvalitet har ökat över tid, vilket tycks kunna förklaras med att fler och fler charterskolor har anammat No Excuses-metoden (se Baude m.fl. 2020).

15 Analyserna av mekanismerna baseras inte enbart på jämförelser av elever som vann och förlorade antagningslotterierna, utan i stället på en modell med kontrollvariabler. Men forskarna genomför analyser som tyder på att det är No Excuses-modellen som driver effekterna även i skolorna som de har lotteridata för. Man finner också att charterskolorna som ligger i städer kausalt ökar sannolikheten att elever stängs av – en effekt som i snitt motsvarar 0,5–1 skoldag under ett läsår – men att de samtidigt ökar antalet dagar som eleverna befinner sig i skolan totalt sett (Angrist, Pathak och Walters 2013). Skolornas positiva effekter på kunskaperna är också intressant nog lika stora efter att man i Massachusetts gjorde det svårare för charterskolor att stänga av och relegera elever (Felix 2020). Detta tyder på att sådana begränsningar inte nödvändigtvis påverkar No Excuses-modellens effekter negativt.

16 En studie finner att de absoluta resultaten i alternativskolorna – de som icke-antagna elever hamnade på – korrelerar negativt med effekten av No Excuses-skolor (Chabrier, Cohodes och Oreopoulos 2016). Detta tyder på att No Excuses-skolor är mest effektiva bland elever som annars går på skolor med låga absoluta resultat (se också Angrist, Pathak och Walters 2013). Men detta kan också helt enkelt fånga upp faktumet att No Excuses-skolor är mer effektiva bland elever från svårare förhållanden, vilka tenderar att ha låga genomsnittliga resultat. En annan studie som studerar skolor i Boston finner intressant nog att alternativskolornas faktiska skolkvalitet – mätt som föräldlingsvärdet efter att man tar hänsyn till bakgrund och tidigare provresultat – inte förklarar någonting av No Excuses-metodernas positiva effekter (Cohodes, Setren och Walters 2021). När man justerar för alternativskolornas resultat riskerar man dessutom att justera för ett utfall som delvis beror på (avsaknaden av) No Excuses-modellen, vilket gör det svårt att tolka resultaten.

Zone på mellan- och högstadiet på utfall i slutet på gymnasiet – och att skolorna höjer sannolikheten att elever påbörjar universitetsstudier direkt efter gymnasiet med 52 procent. Skolorna minskar också sannolikheten att flickor blir gravida i tonåren med 59 procent och sannolikheten att pojkar i tonåren blir häktade eller hamnar i fängelse med 100 procent (Dobbie och Fryer 2015). Andra studier finner också positiva effekter av att gå No Excuses-skolor på universitetsstudier i olika kontexter, även bland elever med särskilda behov och elever som inte har engelska som modersmål (Angrist m.fl. 2016; Blake och Heller 2019; Nichols-Barrer m.fl. 2022; Setren 2021).¹⁷

Alla dessa studier analyserar effekter av charter-skolor som har anammat No Excuses-modellen. Men två studier har analyserat om effekterna även gäller skolor som drivs i offentlig regi. I Boston finner man ungefär lika stora effekter av att göra om en lågpresterande skola som drivs i offentlig regi till en skola med särdrag som liknar No Excuses i viss mån, medan lågpresterande skolor som genomgick andra slags förändringar inte höjde sig alls (Abdulkadiroğlu m.fl. 2016). I ett experiment i Houston införde man också vissa No Excuses-metoder i lågpresterande skolor som drivs i offentlig regi – även om fokus på disciplin tycks ha varit mycket mindre framträdande i denna modell – och finner positiva effekter, som dock är mindre än de som uppmätts i studier av No Excuses-charterskolor. Dessutom är effekten nästan enbart koncentrerad till matematik, utan några märkbara effekter i läsförståelse. I modeller som inkluderade undervisning i smågrupper var effekterna dock starkare (Fryer 2014). Över lag tyder studierna på att No Excuses-modellen också kan höja elevers kunskaper i skolor som drivs i offentlig regi, även om effektstorleken inte nödvändigtvis är lika stor.

4.1.1. KNOWLEDGE IS POWER PROGRAM

Kanske de mest kända No Excuses-skolorna i USA tillhör den icke-vinstdrivande skolkedjan Knowledge is Power Program (KIPP), som idag driver

över 200 skolor i 20 delstater och Washington, DC. Utbildningen i KIPP-skolorna baseras på fem principer: (1) höga förväntningar, (2) fokus på karaktär, (3) effektiva lärare och ledare, (4) trygga, strukturerade och fostrande miljöer och (5) effektiv studie- och karriärsvägledning under och efter skolgången.

KIPP-skolorna tenderar (även i lägre åldrar) att ha långa skoldagar som kan börja så tidigt som kl. 07.25 och sluta kl. 17.00. Eleverna brukar även gå i skolan på lördagar samt har ofta obligatorisk sommarskola. KIPP-skolorna karaktäriseras precis som andra No Excuses-skolor av detaljerade regler och rutiner kring hur elever ska uppföra sig och överenskommelser i detta hänseende, som lärare, elever och föräldrar skriver under på (se Appendix). KIPP-skolorna är kända för att ha väldigt höga förväntningar på elever och en av skolornas explicita målsättningar är att utveckla elevernas självdisciplin (se Thernstrom och Thernstrom 2003). 95 procent av eleverna i KIPP-skolor härstammar från etniska minoriteter och 88 procent har låg socioekonomisk bakgrund (KIPP 2018).

KIPP-skolorna tenderar (även i lägre åldrar) att ha långa skoldagar som kan börja så tidigt som kl. 07.25 och sluta kl. 17.00.

Analys av data från KIPP:s antagningslotterier har funnit starka positiva effekter på elevers kunskapsresultat av att gå på KIPP-skolor och -förskolor, under en period när skolkedjan expanderade kraftfullt, om än inte lika starka som analyserna av No Excuses-skolorna i Boston (Angrist m.fl. 2010; Knechtel m.fl. 2017; Tuttle m.fl. 2015; Winters och Shanks 2022). En studie finner också att sannolikheten att elever läser vidare på universitetet ökar med nio procentenheter av att gå på en KIPP-skola i årskurs 6–8 (Nichols-Barrer m.fl. 2022). Eftersom en så stor andel elever härstammar från etniska

¹⁷ En intressant studie som analyserar data från Texas – men som använder en enklare metod – finner också positiva effekter på universitetsutfall och i viss mån även på inkomster bland minoritets elever när de är i 25-årsåldern, även om den sistnämnda effekten är ganska liten och mindre säker (Dobbie och Fryer 2020).

minoriteter och har låg socioekonomisk bakgrund är det rimligt att anta att effekterna framför allt gäller elever från svårare förhållanden.

Det visar sig också att effekterna av att gå på en specifik KIPP-skola i Massachusetts – i vilken man har studerat vilka elever som tjänar mest på att gå på skolan – är starkast bland mer utsatta elever, inklusive elever med särskilda behov och elever med utländsk bakgrund som har svaga språkkunskaper. Skolan minskar mycket riktigt också sannolikheten att elever får ett underkänt resultat markant. Intressant nog drivs effekterna i läsförståelse i stor utsträckning av en väldigt stark effekt bland de sistnämnda eleverna. Pojkar tjänar också i snitt mest i läsförståelse, men effekterna är starka även bland flickor (Angrist m.fl. 2012). Det finns alltså tecken på att speciellt pojkar med begränsad språkförmåga kan tjäna kraftigt på att gå på en KIPP-skola.

4.2. England

I England är det framför allt fristående skolor (academies och free schools) som har anammat No Excuses-modellen, efter reformer som påbörjades under New Labour-regeringen under tidigt 2000-tal. Mellan 2002 och 2010 togs driften av cirka 200 väldigt lågpresterande grundskolor i offentlig regi över av fristående aktörer, som finansieras direkt av utbildningsdepartementet, i ett försök att lyfta elevernas prestationer. En del av dessa skolor valde att införa No Excuses-modellen. Exempel inkluderar King Solomon Academy och Mossbourne Community Academy. Flera av dessa No Excuses-skolor drevs av icke-vinstdrivande skolkedjor, såsom Ark Schools, Harris Federation och Dixons Academies Trust.

Efter att den liberalkonservativa regeringen kom till makten 2010 utökades academies-reformen kraftigt till att även omfatta skolor som inte var underpresterande. Inspirerade av den svenska

friskolereformen gjorde man det också möjligt för grupper att starta nya academies, vilka man kallade free schools. Idag går därför 42 procent av eleverna upp till årskurs 6 i academies eller free schools – och hela 80 procent av eleverna i årskurs 7–11 (DfE 2023a). Många av dessa skolor har också valt ett utbildningskoncept som är mer eller mindre inspirerade av No Excuses-modellen.

Ett exempel är Michaela Community School, som har fått mycket uppmärksamhet. Skolan ligger i ett utanförskapsområde i London och startades samt leds av Katharine Birbalsingh. Skolan kallas ofta ”Storbritanniens striktaste skola” och har förtjänstfullt beskrivits av Skogstad (2017). Michaela Community School betonar vikten av självdisciplin, hårt arbete och höga förväntningar – men även betydelsen av tacksamhet och att vara hjälpsam mot sina medmänniskor. Man betonar likaså positiva relationer mellan elever och lärare. Skolan har fått betyget outstanding från den engelska skolinspektionen Ofsted och under läsåret 2021/22 hade den högst förädlingsvärde i hela landet.¹⁸ Dessa resultat visar att elever på skolan i snitt når över två betygssteg (mellan 1 och 9) högre i alla ämnen i slutet av motsvarande grundskolan, jämfört med vad som

Andelen elever som inte har engelska som modersmål är 68 procent. Samtidigt når 95 procent av eleverna motsvarande betygen A–C i engelska och matematik, att jämföra med det nationella snittet som ligger på 50 procent.

förväntas av deras tidigare prestationer. Andelen elever som inte har engelska som modersmål är 68 procent. Samtidigt når 95 procent av eleverna motsvarande betygen A–C i engelska och matematik, att jämföra med det nationella snittet som ligger på 50 procent (DfE 2023b).

18 Förädlingsvärdet är ett mått på förändringen i elevers resultat som kan tillskrivas skolan. Det skapas med hjälp av bakgrundsvariabler och mått på elevers initiala resultat. Mycket forskning har funnit att metoden i flera kontexter fångar upp skolors kausala effekter (se Heller-Sahlgren och Jordahl 2016), men den är trots detta inte lika säker som metoden som bygger på antagningslotterier eller andra kvasiexperimentella metoder som diskuteras i avsnitt 4.1.

Flera andra skolor som var relativt tidiga med att anamma No Excuses-modellen – eller åtminstone modeller som liknar den – har också nått väldigt höga förädlingsvärden, såsom King Solomon Academy och Mossbourne Community Academy. Även dessa skolor har fått betyget outstanding från den engelska skolinspektionen (DfE 2023b).

Ovanstående tyder på att No Excuses-modellen i flera fall har fungerat väl även i den engelska kontexten. Men det har fram tills nyligen inte gjorts lika rigorös forskning som i amerikanska No Excuses-skolor. I en färsk studie har jag och mina kollegor dock studerat en specifik sådan skola med dessa metoder.

4.2.1. DIXONS TRINITY ACADEMY

Dixons Trinity Academy är lokaliserad i Bradford i norra England – en av Englands fattigaste städer – och öppnades som en free school år 2012 av Dixons Trust, som idag driver 16 skolor i områden i svårare förhållanden. Organisationen har som målsättning att minska utbildnings- och socialt utanförskap i norra England. Dixons Trinity Academy fick betyget outstanding från Ofsted i sin första skolinspektion 2014 och har idag ett högt förädlingsvärde (DfE 2023b). Hela 87 procent av eleverna under studieperioden härstammade från etniska minoriteter.

Skolan är en renodlad No Excuses-skola – och är öppet influerad av KIPP – med målsättning att alla elever vid 18 års ålder antingen ska kunna läsa vidare på universitet eller komma in på en högkvalitativ lärlingsutbildning. Skolan har följande tre kärnvärderingar (DTA 2023):

- **Hårt arbete:** ”Vi ger aldrig upp. Vi har ett positivt förhållningssätt så att vi har tillräcklig styrka att vara uthålliga med det hårdaste av arbeten. Vi gör vad som behövs, så länge som det behövs.”
- **Tillit:** ”Vi är ärliga. Vi gör det vi säger att vi ska göra och kommer inte med ursäkter. Vi är lojala och har modet att göra det rätta.”

- **Rättvisa:** ”Vi följer spelets regler. Vi är respektfulla, artiga och tillmötesgående. Vi utnyttjar inte andra människor. Att hjälpa en lagmedlem är att hjälpa en själv.”

Skolans huvudsakliga metafor för inläring och andra utfall är att man ”bestiger berg”, för att betona att framgång kräver hårt arbete, hängivenhet och ett långsiktigt perspektiv. Elever tillhör en av tre enheter (houses) som alla har tre motto: ”inga ursäkter”, ”inga genvägar” och ”100 % varje dag.” I skolan finns listor uppsatta med elever som har varit de bästa ”bergsbestigarna” varje vecka, på basis av beteende och utveckling.

Som i alla No Excuses-skolor är regler och rutiner viktiga för skolkulturen. Innan elever söker till skolan bjuds de in till ett möte för att klargöra skolans regler, rutiner och värdegrund. Ytterligare ett sådant möte anordnas för antagna elever, för att ytterligare klargöra detta. Ingen formell undervisning genomförs sedan under den första skolveckan. I stället får eleverna träna på hur de i praktiken förväntas bete sig i skolans olika utrymmen. Elever som under sin skolgång inte lever upp till kraven får gå igenom denna träning igen.

Innan elever söker till skolan bjuds de in till ett möte för att klargöra skolans regler, rutiner och värdegrund. Ytterligare ett sådant möte anordnas för antagna elever, för att ytterligare klargöra detta.

Skolans förväntningar på elevernas beteende, och konsekvenser om eleverna inte når upp till dessa förväntningar, redovisas i en manual (se Appendix). Förväntningarna sammanfattas i sex regler. Om dessa inte följs ges tillsägelser. Vid tre tillsägelser under samma dag får eleven arbeta i ett separat rum under uppsikt av en vuxen på skolan. Föräldrarna ombeds då också komma in för ett samtal, innan eleven återintegreras i klassrummet. Vid all-

varliga regelbrott kan elever stängas av eller relegeras (men detta är ovanligt).

Samtidigt redovisas också positiva konsekvenser för elever som agerar i enlighet med skolans värderingar på ett exceptionellt sätt. Exempelvis visar lärare sin uppskattning för dessa elever. Ofta ringer man hem till föräldrar och berättar om elever har gjort något positivt. Under lunchen, som hundratals elever äter tillsammans i en väldigt stor matsal, får elever uttala sin uppskattning för sina kamrater, på basis av något de gjort som förtjänar beröm, exempelvis när någon hjälpt en kamrat med läxorna.

Skolans modell gäller självfallet även lärare, som får gå igenom liknande träning – och extra träning om de inte agerar i enlighet med vad modellen stipulerar. För att inte erodera den pedagogiska modellen använder man inga vikarier – inte ens när lärare är föräldralediga. I stället täcker personalen upp för varandra och man förväntas arbeta extra för att säkerställa att modellen ska fortsätta fungera.

Skolans modell gäller självfallet även lärare, som får gå igenom liknande träning – och extra träning om de inte agerar i enlighet med vad modellen stipulerar.

Vad har då skolan för effekter? I färsk forskning som använder skolans antagningslotterier för att jämföra ”lika med lika” finner jag och mina kollegor att elever i snitt förbättrar sina resultat markant i slutet på grundskolan efter att ha gått fem år på Dixons Trinity Academy. Effekten motsvarar inlärningen som sker under cirka två år på högstadiesnivå. Den drivs dock speciellt av en väldigt stark positiv effekt bland pojkar som motsvarar ungefär tre års inlärning på högstadiesnivå (Bertoni, Heller-Sahlgren och Silva 2023).

Intressant nog finns det också stöd för att skolan är bättre på att behålla sina elever, jämfört med de

skolor som icke-antagna elever hamnade på. Sannolikheten att byta skola är mycket lägre bland eleverna som vann antagningslotteriet till Dixons Trinity Academy, en effekt som är starkast bland initialt lågpresterande elever. Sannolikheten att dessa elever byter skola är hela 36 procentenheter lägre om de kom in på Dixons Trinity Academy via lotteriet.

Vi finner också stöd för att det är den pedagogiska modellen som framför allt skiljer skolan från andra skolor som icke-antagna elever hamnade på. Dixons Trinity Academy har ett koncept som i praktiskt taget alla hänseenden bättre stämmer överens med No Excuses än de andra skolorna.

Även om denna forskning enbart gäller en specifik skola ger den rigoröst stöd även från England att No Excuses-modellen kan vara en lösning för att stärka kunskaperna (bland speciellt pojkar) i starkt segregerade områden.

4.3. Chile

I Chile finns det också forskning om en skolkedja som fokuserar på att utbilda relativt sett fattiga elever och som har anammat en modell som liknar No Excuses. En styrka i denna forskning är att man har kombinerat kvantitativa analyser med intervjuer av rektorer, både i skolkedjan och bland skolor som antar elever med liknande bakgrund i samma områden, för att studera hur de skiljer sig åt.

4.3.1. SOCIEDAD DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) är en icke-vinstdrivande organisation som skapades 1856 med målsättningen att utbilda elever från mindre bemedlade hem i huvudstaden Santiago. Man driver idag 15 grundskolor. Skolorna finansieras idag offentligt inom ramen för det chilenska skolpengssystemet.

Forskare har genomfört kvalitativa analyser för att se hur dessa skolor skiljer sig åt från andra skolor som antar elever med liknande elevsammansättning i samma områden. Detta med hjälp av intervjuer av

rektorerna på SIP-skolorna och andra jämförbara skolor. Modellen är över lag väldigt lik No Excuses. Alla rektorer i kedjan uppger exempelvis att deras huvudsakliga målsättning är att förbättra elevernas kunskapsresultat. Detta skiljer sig gentemot andra rektorer som intervjuas, som ofta anger en rad andra huvudsakliga målsättningar. Man lägger starkt fokus på disciplin i SIP:s undervisningsmodell, som enligt rektorerna är standardiserad i alla skolor i kedjan; man får månatligen handledning av en central enhet kring hur undervisningen ska bedrivas. Detta skiljer sig också från de andra skolorna, vars rektorer ofta uppger att lärare får undervisa hur de vill. SIP-skolorna använder också systematiska uppföljningar av elevernas resultat i form av standardiserade prov – och resultaten används för att identifiera förbättringsområden och anpassa undervisningen – i högre utsträckning än de andra skolorna (se Henríquez m.fl. 2012).

Alla rektorer i kedjan uppger exempelvis att deras huvudsakliga målsättning är att förbättra elevernas kunskapsresultat. Detta skiljer sig gentemot andra rektorer som intervjuas, som ofta anger en rad andra huvudsakliga målsättningar.

Samma forskare har studerat effekterna av att gå på dessa skolor på fjärdeklassares provresultat. Man jämför dem med andra skolor i Santiago som drivs offentligt, fristående skolor som huvudsakligen finansieras offentligt och fristående (elit)skolor som enbart finansieras med avgifter, efter att man tar hänsyn till ett stort antal bakgrundsvariabler med matchningsmetoder.¹⁹

Man hittar starka effekter över lag – även när man jämför med de privatfinansierade (elit)skolorna, där eleverna med absolut starkast bakgrund går. Effekten jämfört med elever i dessa skolor motsvarar inläringen som sker under nästan ett halvår i årskurs 1–4 (Henríquez m.fl. 2012).²⁰ Även om metoden som används riskerar att fånga upp omkringliggande faktorer finns det ingenting som tyder på att jämförelsen överdriver effekterna jämfört med just dessa skolor, där eleverna i snitt har en mycket mer fördelaktig bakgrund. Exempelvis har eleverna i de privatfinansierade skolorna föräldrar som i snitt tjänar ungefär fem gånger så mycket som föräldrar till eleverna som går i SIP-skolor – och de förstnämnda eleverna har nästan dubbelt så många böcker i hemmet som de sistnämnda.

Trots dessa stora skillnader i elevsammansättning presterar eleverna i SIP-skolorna nästan exakt lika bra som eleverna i de privatfinansierade skolorna absolut sett (utan någon justering) – och alltså bättre när man gör justeringar för att bättre jämföra ”lika med lika”. Över lag finns det därför starkt stöd för att No Excuses-modellen har levererat oerhört bra resultat även i Chile, även om det endast finns evidens från SIP-kedjan.

19 Eftersom skolorna inte antar elever med hjälp av lotterier har man endast kunnat använda matchningsmetoder, vilka hänger på att man kan justera för alla faktorer som både påverkar sannolikheten att eleverna går på skolan och deras resultat. Eftersom eleverna i snitt har något starkare socioekonomisk bakgrund jämfört med elever i skolor som drivs offentligt, ungefär samma som elever i fristående skolor som finansieras offentligt och mycket lägre än elever i privatfinansierade (elit)skolor, fungerar metoden sannolikt bäst när man jämför skolorna med andra fristående skolor.

20 Den genomsnittliga inläringen per år i läsförståelse och matematik i årskurs 1–4 i amerikanska skolor är 0,88 standardavvikelse (Hill m.fl. 2008). Den genomsnittliga effektstorleken jämfört med privatfinansierade skolor är 0,40 standardavvikelse. Effekten är nästan exakt lika stor om man jämför med elever som går i offentligt finansierade fristående skolor och ungefär dubbelt så stor när man jämför med skolor som drivs offentligt.

5. Juridiska hinder för att införa No Excuses-modellen i Sverige

Det finns alltså skäl att använda No Excuses-modellen i svenska utanförskapsområden. Modellen har visat sig fungera väldigt bra bland elever från svårare förhållanden och etniska minoriteter, inklusive elever som inte pratar undervisningsspråket som modersmål. Det vore därför önskvärt att stimulera tillväxten av dessa skolor i svenska utanförskapsområden.

Problemet är att No Excuses-modellen i sin helhet, så som den har applicerats framgångsrikt i andra länder, idag är svår att införa i Sverige, på grund av juridiska hinder. Skolpolitiken grundas nämligen fortfarande på progressiva pedagogiska idéer, med betoning på elevledda metoder och -inflytande, något som kan spåras till ett skifte som ägde rum strax efter andra världskrigets slut och som nådde sitt crescendo under slutet på 90-talet och början på 00-talet. Dagens skollag och läroplan är fortfarande starkt influerade av progressiva grundidéer, vilket i praktiken har skapat svårigheter för skolor som vill anamma metoder och särdrag som tillhör No Excuses-filosofin (se Heller-Sahlgren och Sanandaji 2019).

Ett av de största problemen är just skrivningarna om elevers inflytande på skolors regler och undervisning – elevinflytandet är lagstadgat sedan 1991 – något som går helt emot No Excuses-modellen. Den baseras tvärtom på principer kring skolors organisation där elever i praktiken inte har något inflytande alls över regler och undervisning. Ett stort antal skolor, både fristående och kommunala, har mycket riktigt också kritiserats av Skolinspektionen för att inte säkerställa elevers inflytande över skola och undervisning, i enlighet med styrdoku-

ment och skollag (se Heller-Sahlgren och Sanandaji 2019).²¹ Skolor har enligt Skolinspektionen (2014, s. 7) inte ens rätt att bestämma sina grundläggande ordningsregler och budord om de inte tas fram tillsammans med eleverna. Detta för att eleverna ”inte ges en reell möjlighet att medverka i framtagandet av ordningsreglerna och därmed inte ges tillräckligt inflytande enligt författningarna”. Den mindre platta utbildningsmodell som No Excuses bygger på är alltså svår att genomföra i Sverige, på grund av skrivningar i skollagen och läroplanen.²²

Ett av de största problemen är just skrivningarna om elevers inflytande på skolors regler och undervisning – elevinflytandet är lagstadgat sedan 1991 – något som går helt emot No Excuses-modellen.

Frågan om skoluniform och klädkoder är ett annat viktigt exempel, då krav på specifik klädsel i skolan har bedömts vara olagliga. I en riktad tillsyn av en skola i november 2022 bedömdes klädkoder som säkerställs med tillrättavisningar gå emot lagen, eftersom ”ordningsregeln begränsar elevernas frihet att själva välja hur de vill klä sig, vilket inte är förenligt med skolans uppdrag om att gestalta och förmedla värden om individens frihet och integritet” (Skolinspektionen 2022, s. 6). Ett antal paragrafer i skollagen och läroplanen används som skäl för bedömningen, inklusive Barnkonventionen, som sedan 2020 är lagstadgad. Läroplanen stipulerar sedan höstterminen 2022 också att skolan ”ska gestalta och förmedla de värden och rättigheter”

²¹ Av de skolor som enligt SALSA hade högst meritvärden när man justerar för elevers bakgrund under åren 2013/14–2015/16 hade hela 19 av de 28 skolor som det finns inspektionsrapporter för någon gång fått reprimander för att de inte har tillräckligt elevledda arbetsmetoder, inklusive elevanpassning och -inflytande (Heller-Sahlgren och Sanandaji 2019).

²² Exempelvis råder det ingen tvekan om att exempelvis betendepolicyn i Dixons Trinity Academy, vilken redovisas i Appendixet, skulle klassas som olaglig i Sverige. Eleverna har inget att säga till om när det gäller utformningen av dessa regler.

som konventionen uttrycker (Skolinspektionen 2022, s. 5). Tidigare har Skolverket också gjort liknande ställningstaganden på basis av 1 kap. 4-5 §§ i skollagen, vilken stipulerar skolans värdegrund. Man får inte ställa krav på att elever ska ha på sig en skoluniform och man får inte vidta disciplinära åtgärder om elever inte bär en specifik klädsel (se Hellblom 2020). Tolkningen som görs är alltså att skoluniformer i praktiken inte är förenliga med skollagen som den ser ut idag.

Skoluniformer är en viktig del i No Excuses-modellen – och har också funnits vara en komponent som förklarar modellens positiva effekter (...). Att skoluniformer är olagliga i Sverige är därför ytterligare ett tydligt exempel på att det är juridiskt omöjligt att införa No Excuses-modellen i renodlad form i svenska skolor.

Det tillkommer ytterligare ett juridiskt problem, på grund av att valet av kläder tolkas som en del av den grundlagsskyddade yttrandefriheten. En inskränkning av denna kräver explicit lagstöd, vilket idag inte existerar (Refors Legge 2022).²³ Detta eftersom skollagen inte reglerar frågan om klädsel i skolan i sig, även om den uppenbarligen gör det indirekt via tolkningar som görs kring paragraferna om skolans uppdrag och värdegrund. Enligt en skoljuridisk expert bör därför skolor inte ens ge rekommendationer kring elevernas klädsel (se Hellblom 2020), även om det sannolikt inte finns juridiska hinder för dessa rekommendationer så länge det inte finns några konsekvenser av att ignorera dem (Refors Legge 2022).

Skoluniformer är en viktig del i No Excuses-modellen – och har också funnits vara en komponent som förklarar modellens positiva effekter (Angrist, Pathak och Walters 2013). Att skoluniformer är olagliga i Sverige är därför ytterligare ett tydligt exempel på att det är juridiskt omöjligt att införa No Excuses-modellen i renodlad form i svenska skolor.²⁴

Dessa problem kan enbart lösas med förändringar i skollagen och läroplanen. Lagkravet på elevinflytande måste tas bort – man bör även lyfta ur skrivningar kring detta i läroplanen – och man bör i skollagen explicit tillåta skolors möjligheter att använda skoluniformer och klädkoder. Likaså kan det komma att krävas att man justerar hänvisningen till Barnkonventionen i läroplanen, samt gör ett explicit undantag i skollagen.

Ovanstående är enbart exempel på de juridiska hinder som existerar. För att säkerställa att man inte missar andra faktorer som förhindrar skolor att införa No Excuses-modellen rekommenderas en fullständig juridisk översyn av skollagen (och andra lagar) samt läroplanen. Utgångspunkten bör vara att alla hinder för att skolor ska kunna införa modellen fullt ut undanröjs.

²³ Av denna anledning är det också olagligt att ha slöjförbud i skolor idag. Det krävs explicit lagstöd för att inskränka religionsfriheten, vilket idag inte existerar (se Nordqvist 2022).

²⁴ Återigen råder det ingen som helst tvekan om att beteendepolicyn i Dixons Trinity Academy, vilken redovisas i Appendixet, skulle klassas som olaglig i Sverige. Det råder både krav på skoluniform och skarpa konsekvenser om man inte följer den.

6. Slutsatser

De låga kunskapsresultaten bland elever med utländsk bakgrund i allmänhet – och i utsatta områden i synnerhet – är idag Sveriges största utbildningspolitiska utmaning. Skillnaderna i jämförelse med elever med svensk bakgrund är idag större än någonsin, vilket skapar problem för möjligheterna till en framgångsrik integration.

Den här rapporten diskuterar en skolpolitisk faktor som i andra länder har visat sig framgångsrik i segregerade skolor med ett utmanande elevunderlag: den så kallade No Excuses-modellen. Modellen beskrivs bäst som ”varmt traditionell” och grundas i elevdisciplin och kunskapsmässiga prestationer. Fokus läggs på att utveckla elevernas karaktär. Man har ofta längre skoldagar, undervisning på lördagar och obligatorisk sommarskola och använder lärarledd undervisning och skoluniformer. Man använder prov frekvent för att diagnosticera eventuella problem och för att följa upp elevers framsteg över tid. Man har också incitamentssystem för att säkerställa bra uppförande, med både positiva och negativa konsekvenser, och specialundervisning i smågrupper om så krävs. Alla skolor tenderar att genomsyras av liknande värdegrunder och man anställer personal därefter.

Denna modell har i rigorös forskning visat sig ha kraftigt positiva effekter på elevers kunskapsresultat i kontexter som liknar svenska utsatta områden. Skolorna har oftast utmanande elevunderlag – och tenderar att vara extremt segregerade efter etnisk eller social bakgrund – men lyckas trots detta väl. Skolorna tycks vara mest effektiva bland mer utsatta elever, inklusive de från etniska minoriteter och de som inte pratar testspråket som modersmål. Effekterna av vissa av dessa skolor indikerar att de på några år skulle kunna utjämna skillnaderna mellan elever med svensk och utländsk bakgrund i PISA och TIMSS.

Man har också funnit att specifika No Excuses-skolor har starka positiva effekter på elevers sociala utfall, exempelvis genom att minska brottsligheten bland pojkar och tonårsgraviteter bland flickor. Detta tyder på att skolorna inte bara kan stärka elevernas framtidsutsikter via högre kunskaper, utan även genom att stärka elevers sociala beteenden.

Det råder därför ingen tvekan om No Excuses-modellens potential som ett verktyg för att stärka utfallen bland utländsk bakgrund i allmänhet – och bland elever i utanförskapsområden i synnerhet. Problemet är att modellen idag är svår att införa i Sverige, på grund av juridiska hinder. Dagens skollag och läroplan är starkt influerade av elevledda grundidéer, vilket har skapat svårigheter för skolor att anamma metoder och särdrag som tillhör No Excuses-filosofin. Likaså saknar den skrivelser som gör det möjligt för skolor att använda skoluniform. För att säkerställa att No Excuses kan tillämpas i svenska skolor krävs en juridisk översyn av skollagen (samt andra relevanta lagar) och läroplanen. Utgångspunkten bör vara att alla hinder för att skolor ska kunna införa modellen fullt ut undanröjs.

Förändringarna skulle inte innebära att skolor tvingas följa en No Excuses-modell, men skulle göra det möjligt för skolor att införa modellen om de så vill. På så sätt skulle både kommuner och fristående aktörer tillåtas använda en evidensbaserad metod för att stärka kunskaperna bland elever med utländsk bakgrund i allmänhet – och i synnerhet bland de som går i skolan i utsatta områden.

Referenslista

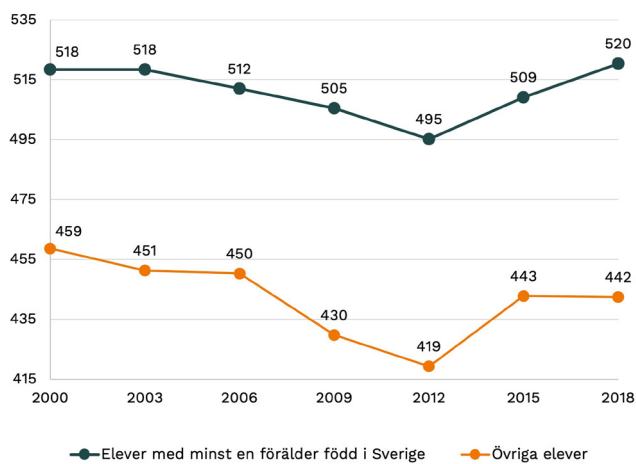
- Abdulkadiroğlu, Atila, Joshua D. Angrist, Susan M. Dynarski, Thomas J. Kane och Parag A. Pathak. 2010.** "Accountability and Flexibility in Public Schools: Evidence from Boston's Charters And Pilots." *Quarterly Journal of Economics* 126(2):699–748.
- Abdulkadiroğlu, Atila, Joshua D. Angrist, Peter D. Hull och Parag A. Pathak. 2016.** "Charters without Lotteries: Testing Takeovers in New Orleans and Boston." *American Economic Review* 106(7):1878–1920.
- Angrist, Joshua D., Susan M. Dynarski, Thomas J. Kane, Parag A. Pathak och Christopher R. Walters. 2010.** "Inputs and Impacts in Charter Schools: KIPP Lynn." *American Economic Review: Papers & Proceedings* 100(2):23–43.
- Angrist, Joshua D., Susan M. Dynarski, Thomas J. Kane, Parag A. Pathak och Christopher R. Walters. 2012.** "Who Benefits from KIPP?" *Journal of Policy Analysis and Management* 31(4):837–860.
- Angrist, Joshua D., Parag A. Pathak och Christopher R. Walters. 2013.** "Explaining Charter School Effectiveness." *American Economic Journal: Applied Economics* 5(4):1–27.
- Barnombudsmannen. 2018.** "Utanförskap, våld och kärlek till orten – Barns röster om att växa upp i utsatta kommuner och förorter." Sammanfattning av Barnombudsmannens årsrapport 2018.
- Baude, Patrick L., Marcus Casey, Eric A. Hanushek, Gregory R. Phelan och Steven G. Rivkin. 2020.** "The Evolution of Charter School Quality." *Economica* 87:158–189.
- Bertoni, Marco, Gabriel Heller-Sahlgren och Olmo Silva. 2023.** "Free to Improve: The Impact of Free School Attendance in England." IFN Working Paper.
- Billings, Stephen B. och Mark Hoestra. 2023.** "The Effect of School and Neighborhood Peers on Achievement, Misbehavior, and Adult Crime." *Journal of Labor Economics* 41(3):643–685.
- Davis, Matthew och Blake Heller. 2019.** "No Excuses Charter Schools and College Enrollment: New Evidence from a High School Network in Chicago." *Education Finance and Policy* 14(3): 414–440.
- Buerger, Christian, Seung Hyeong Lee och John D. Singleton. 2021.** "Test-Based Accountability and the Effectiveness of School Finance Reforms." *AEA Papers and Proceedings* 111:455–459.
- Carter, Samuel C. 2000.** *No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools.* Washington, DC: Heritage Foundation.
- Chabrier, Julia, Sarah Cohodes och Philip Oreopoulos. 2016.** "What Can We Learn from Charter School Lotteries?." *Journal of Economic Perspectives* 30(3):57–84.
- Cheng, Albert, Collin Hitt, Brian Kisi-da och Jonathan N. Mills. 2017.** "No Excuses' Charter Schools: A Meta-Analysis of the Experimental Evidence on Student Achievement." *Journal of School Choice* 11(7):209–238.
- Cohodes, Sarah R., Elizebeth M. Setren och Christopher R. Walters. 2021.** "Can Successful Schools Replicate? Scaling Up Boston's Charter School Sector." *American Economic Journal: Economic Policy* 13(1):138–167.
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederick D. Weinfeld och Robert L. York. 1966.** "Equality of Educational Opportunity." U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. DfE. 2023a. "Schools, pupils and their characteristics." Department for Education, <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-pupils-and-their-characteristics>
- DfE. 2023b.** Data hämtad från Department for Education, <https://www.find-school-performance-data.service.gov.uk/>
- Dobbie, Will och Roland G. Fryer Jr. 2011.** "Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone." *American Economic Journal: Applied Economics* 3(3):158–187.
- Dobbie, Will och Roland G. Fryer Jr. 2015.** "The Medium-Term Impacts of High-Achieving Charter Schools." *Journal of Political Economy* 123(5):985–1037.
- DTA. 2023.** "Mission, values & drivers", Dixons Trinity Academy, <https://www.dixonsta.com/about/mission-values-drivers>
- Edmonds, Ronald. 1979.** "Effective Schools for the Urban Poor." *Educational Leadership* 37(1):15–24.
- Felix, Mayara. 2020.** "Charter Schools and Suspensions: Evidence from Massachusetts Chapter 222." *Blueprint Labs Discussion Paper #2020.10.*
- Fryer, Roland G. Jr. 2014.** "Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments." *Quarterly Journal of Economics* 129(3): 1355–1407.
- Global Village. 2021.** "Fakta för förändring – en rapport om Sveriges 61 utsatta områden." Rapport.
- Handel, Danielle V. och Eric Hanushek. 2023.** "U.S. School Finance: Resources and Outcomes." NBER Working Paper No. 30769.
- Hanushek, Eric A. 2016.** "What Matters for Student Achievement: Updating Coleman on the influence of families and schools." *Education Next* 16(2):18–26.
- Hellblom, Sofia. 2020.** "Får skolan uppmana elever att klä sig på ett visst sätt?" *Nordstedts Juridik.* <https://www.nj.se/nyheter/far-skolan-uppmana-elever-att-kl-a-sig-pa-ett-visst-satt>.
- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2022.** "Kunskapskolans återkomst." Rapport, Timbro.

- Heller-Sahlgren, Gabriel. 2023.** "Medierna blundar för invandringens påverkan på skolan." Kvartal. <https://kvartal.se/artiklar/media-blundar-for-invandringens-paverkan-pa-skolan/>
- Heller-Sahlgren, Gabriel och Henrik Jordahl. 2016.** Information – ett verktyg för bättre skolsystem. Stockholm: SNS Förlag.
- Heller-Sahlgren, Gabriel och Nima Sanandaji. 2019.** Glädjeparadoxen – Historien om skolans uppgång, fall och möjlig upprättelse. Stockholm: Dialogos.
- Henríquez, Francisco, Bernardo Lara, Alejandra Mizala och Andrea Repetto. 2012.** "Effective schools do exist: low-income children's academic performance in Chile". Applied Economics Letters 19(5):445–451.
- Hill, Carolyn J, Howard S. Bloom, Alison Reback Black och Mark W. Lipsey. 2008.** "Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research". Child Development Perspectives 2(3):172-177.
- Hjalmarsson, Randi. 2022.** "Social Policies as Crime Control." Rapport, Studieförbundet Näringsliv och Samhälle (SNS).
- Kelling, George L. och James Q. Wilson. 1982.** "Broken Windows: The Police and Neighborhood Safety", Atlantic Monthly 127:29–38.
- KIPP. 2018.** "KIPP: National Results 2017–18." Rapport, Knowledge Is Power Program.
- Knechtel, Virginia, Thomas Coen, Pia Caronongan, Nickie Fung och Lisbeth Goble. 2017.** "Pre-Kindergarten Impacts Over Time: An Analysis of KIPP Charter Schools." Rapport, Mathematica Policy Research.
- McKenzie, Floretta D. 1983.** "Education, Not Excuses." Journal of Negro Education 53(2):97–105.
- Mehta, Jal. 2015.** "Escaping the Shadow: A Nation at Risk and Its Far-Reaching Influence." American Educator 39(2):20–26.
- Miron, Gary. 2017.** "Description and Brief History of Charter Schools". I Robert A Fox och Nina K Buchanan (reds.), The Wiley Handbook of School Choice (s. 224–236). Malden, MA: John Wiley & Sons. NCCE. 1983. "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform." Rapport, National Commission on Excellence in Education. Washington, DC.
- NCES. 2023.** "Public Charter School Enrollment. Condition of Education." National Center for Education Statistics, Department of Education. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgb>.
- Nejman, Fredrik. 2022.** "Här saknar 6 av 10 gymnasiebehörighet." 4:e april, Vi Lärare, <https://www.vilarare.se/nyheter/behorighet/har-saknar-6-av-10-gymnasiebehorighet/>
- Nichols-Barrer, Ira, Maria Bartlett, Tomas Coen och Phil Gleason. 2022.** "The Impacts on College Enrollment of a Charter Network Serving Disadvantaged Students: Evidence From KIPP Middle School Lotteries." Journal of Research on Educational Effectiveness 15(4):780–798.
- Nordqvist, Carl. 2020.** "Slöjförbud saknar lagstöd – beslut upphävs i högsta instans" Nordstedts Juridik, <https://www.nj.se/nyheter/slojforbud-saknar-lagstod-beslut-upphavs-i-hogsta-instans>.
- Lawrence-Lightfoot, Sara. 1983.** The Good High School: Portraits of Character and Culture. New York: Basic Books.
- Raptis, Helen och Thomas Fleming. 2003.** "Reframing Education: How To Create Effective Schools", Rapport, C.D. Howe Institute.
- Refers Legge, Maria. 2022.** "Klädkoder, disciplinära åtgärder och skydd för elevers yttrandefrihet." Svensk Juristtidning, <https://svjt.se/content/kladkoder-disciplinara-atgarder-och-skydd-elevers-ytrandefrihet>.
- Rolf, Kristen R. och Timothy A. Slocum. 2021.** "Features of Direct Instruction: Interactive Lessons". Behavior Analysis in Practice 14:793–801.
- Setren, Elizabeth. 2021.** "Targeted vs. General Education Investments: Evidence from Special Education and English Language Learners in Boston Charter Schools." Journal of Human Resources 56(4):1073–1112.
- Skogstad, Isak. 2017.** "Välkommen till Storbritanniens striktaste skola." Smedjan, Timbro, <https://timbro.se/smedjan/valkommen-till-storbritanniens-striktaste-skola/>.
- Skolinspektionen 2014.** "Beslut efter tillsyn av Internationella Engelska Skolan i Sverige AB". Dnr 44-2014:502. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. 2022.** "Tillsyn av grundskolan Internationella Engelska Skolan Täby belägen i Täby kommun." Dnr. SI 2022:1467.
- Skolverket. 2016.** "Invandringens betydelse för skolresultaten." Rapport. Skolverkets aktuella analyser 2016.
- Skolverket. 2022.** "Slutbetyg i grundskolan – Våren 2022." Dnr: 2022:1314.
- Skolverket. 2023.** Data hämtad från Skolverkets statistikdatabas: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC>.
- Stockard, Jean, Timothy W. Wood, Cristy Coughlin och Caitlin Rasplia Khoury. 2018.** "The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research." Review of Educational Research 88(4):479–507.
- Thernstrom, Abigail och Stephan Thernstrom. 2003.** No Excuses: Closing the Racial Gap in Learning. New York: Simon & Schuster.
- Tuttle, Christina C., Philip Gleason, Virginia Knechtel, Ira Nichols-Barrer, Kevin Booker, Gregory Chojnacki, Thomas Coenoch Lisbeth Goble. 2015.** "Understanding the Effect of KIPP as it Scales: Volume I, Impacts on Achievement and Other Outcomes." Rapport, Mathematica Policy Research.
- Whitman, David. 2008.** Sweating the Small Stuff: Inner-City Schools and the New Paternalism. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.

Appendix

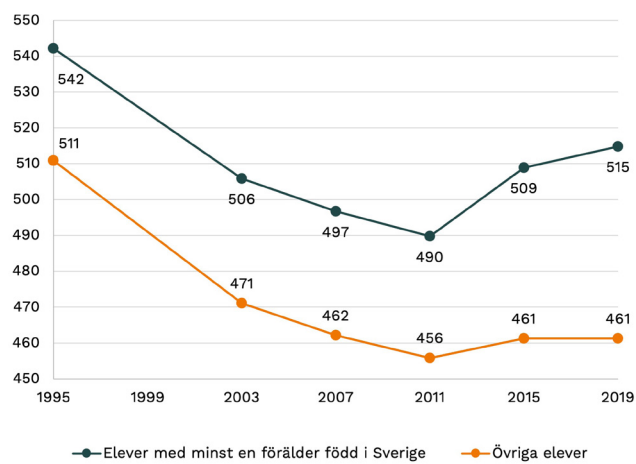
FIGUR A1. SVERIGES GENOMSNIITTLIGA PISA-RESULTAT

Elever med svensk bakgrund och övriga elever



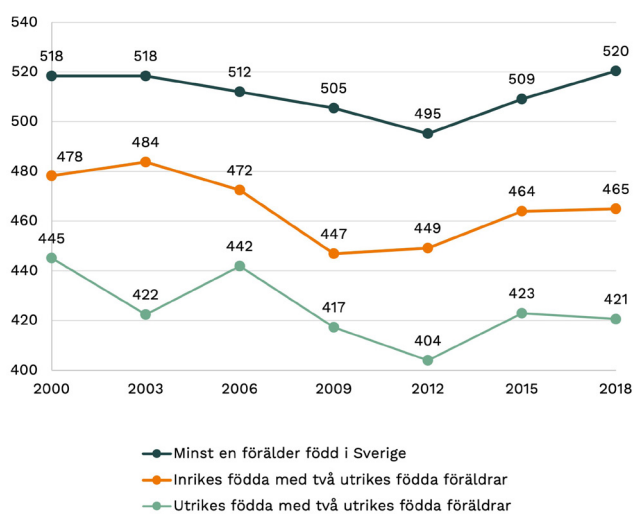
FIGUR A2. SVERIGES GENOMSNIITTLIGA TIMSS-RESULTAT

Elever med svensk bakgrund och övriga elever



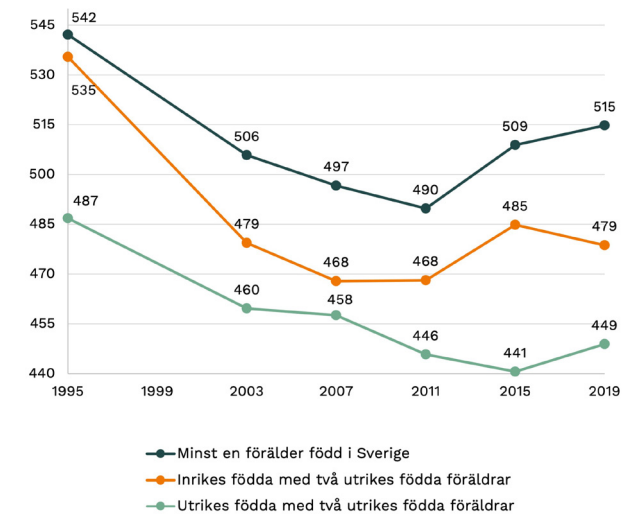
FIGUR A3. SVERIGES GENOMSNIITTLIGA PISA-RESULTAT

Finare uppdelning

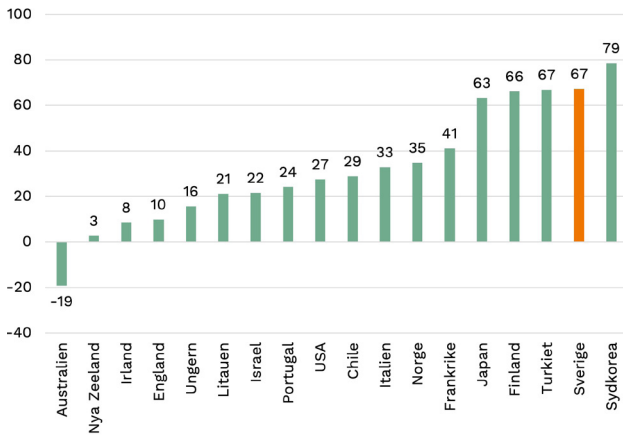


FIGUR A4. SVERIGES GENOMSNIITTLIGA TIMSS-RESULTAT

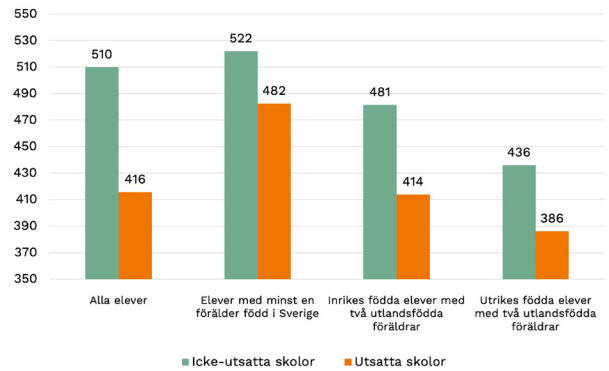
Finare uppdelning



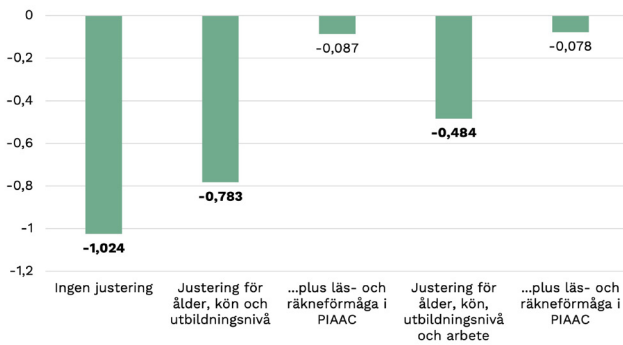
FIGUR A5. GENOMSnittlig POÄNGSSkillnad Mellan Elever med Inhemsk och Utländsk Bakgrund i TIMSS 2019



FIGUR A6. GENOMSnittliga PISA 2018-Resultat i Utsatta Skolor jämfört med icke-utsatta skolor
Finare uppdelning

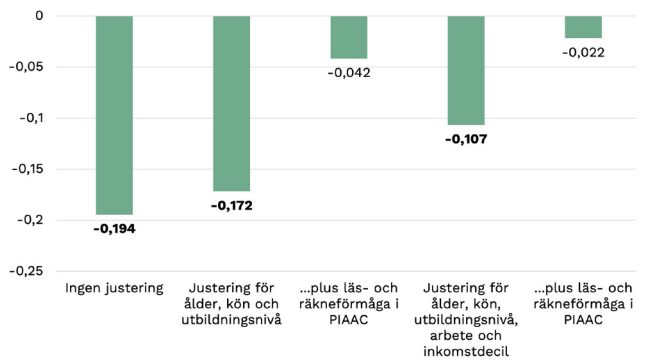


FIGUR A7. Skillnaden i Inkomstdecil Mellan Inrikes och Utrikes Födda i PIAAC



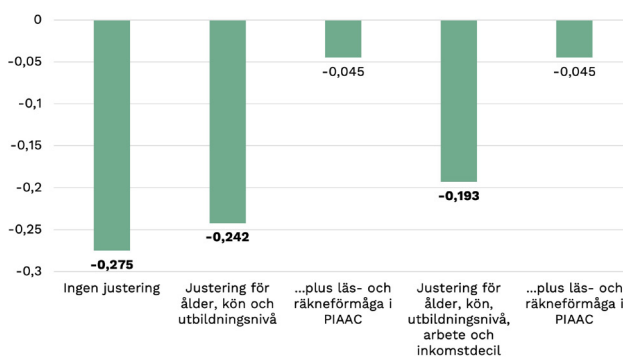
Fet stil anger att skillnaden är statistiskt säkerställd på 1 %-nivån.

FIGUR A8. Skillnaden i Självskattad Hälsa Mellan Inrikes och Utrikes Födda i PIAAC



Fet stil anger att skillnaden är statistiskt säkerställd på 10 %-nivån.

FIGUR A9. Skillnaden i Social Tillit Mellan Inrikes och Utrikes Födda i PIAAC



Fet stil anger att skillnaden är statistiskt säkerställd på 1 %-nivån.



Teachers' Commitment

We fully commit to KIPP in the following ways:

- We will arrive at KIPP every day by 7:15 am (Monday-Friday).
- We will remain at KIPP until 5:00 pm (Monday -Thursday) and 4:00 pm on Friday.
- We will come to KIPP on appropriate Saturdays at 9:15 am and remain until 1:05 pm.
- We will teach at KIPP during the summer.
- We will always teach in the best way we know how and we will do whatever it takes for our students to learn.
- We will always make ourselves available to students and parents, and address any concerns they might have
- We will always protect the safety, interests, and rights of all individuals in the classroom.
- Failure to adhere to these commitments can lead to our removal from KIPP.

Signed:

Parents'/Guardians' Commitment

We fully commit to KIPP in the following ways:

- We will make sure our child arrives at KIPP by 7:25 am (Monday-Friday) or boards a KIPP bus at the scheduled time.
- We will make arrangements so our child can remain at KIPP until 5:00 pm (Monday - Thursday) and 4:00 pm on Friday.
- We will make arrangements for our child to come to KIPP on appropriate Saturdays at 9:15 am and remain until 1:05 pm.
- We will ensure that our child attends KIPP summer school.
- We will always help our child in the best way we know how and we will do whatever it takes for him/her to learn. This also means that we will check our child's homework every night, let him/her call the teacher if there is a problem with the homework, and try to read with him/her every night.
- We will always make ourselves available to our children and the school, and address any concerns they might have. This also means that if our child is going to miss school, we will notify the teacher as soon as possible, and we will carefully read any and all papers that the school sends home to us.
- We will allow our child to go on KIPP field trips.
- We will make sure our child follows the KIPP dress code.
- We understand that our child must follow the KIPP rules so as to protect the safety, interests, and rights of all individuals in the classroom. We, not the school, are responsible for the behavior and actions of our child.
- Failure to adhere to these commitments can cause my child to lose various KIPP privileges and can lead to my child returning to his/her home school.

Signed:

Student's Commitment

I fully commit to KIPP in the following ways:

- I will arrive at KIPP every day by 7:25 am (Monday-Friday) or board a KIPP bus at the correct time.
- I will remain at KIPP until 5:00 pm (Monday - Thursday) and 4:00 pm on Friday.
- I will come to KIPP on appropriate Saturdays at 9:15 am and remain until 1:05 pm
- I will attend KIPP during summer school.
- I will always work, think, and behave in the best way I know how, and I will do whatever it takes for me and my fellow students to learn. This also means that I will complete all my homework every night, I will call my teachers if I have a problem with the homework or a problem with coming to school, and I will raise my hand and ask questions in class if I do not understand something.
- I will always make myself available to parents and teachers, and address any concerns they might have. If I make a mistake, this means I will tell the truth to my teachers and accept responsibility for my actions.
- I will always behave so as to protect the safety, interests, and rights of all individuals in the classroom. This also means that I will always listen to all my KIPP teammates and give everyone my respect.
- I will follow the KIPP dress code.
- I am responsible for my own behavior, and I will follow the teachers' directions.
- Failure to adhere to these commitments can cause me to lose various KIPP privileges and can lead to returning to my home school.

Signed:



Behaviour for Learning at Dixons Trinity Academy

This document is written in conjunction with the Dixons Academies Trust Positive Behaviour Policy, the Dixons Academies Trust Anti-Bullying Policy and the Dixons Academies Trust Exclusion Policy, which are available on the Trust website: www.dixonsat.com/about/policies

Dixons Trinity Academy is committed to ensuring that our students master the knowledge to achieve our academy sentence. We are committed to ensuring that all students succeed at university, or a real alternative, thrive in a top job and have a great life. We believe that anyone who is successful (in the truly broad sense of the word) must develop self-discipline and be given autonomy to make the right choices. We also want our students to understand their role in developing a common purpose across our academy community and beyond.

'Dixons Trinity Academy Learning Habits' provide a framework to ensure our key drivers (Mastery, Autonomy and Purpose) and core values (Hard work, Trust and Fairness) are embedded within our daily practice and routines.

From the first day at Dixons Trinity Academy, children are expected to pick up and develop our six Learning Habits which we believe every student can demonstrate. In doing so, each student will thrive at our school and will have the skills they need to be successful at university and in the professional world of work.

We have high expectations and accept no excuses; we will support every student to meet our expectations. Whilst sometimes this may be challenging, we expect our students to live by our Learning Habits 100% of the time. If they do this, their hard work will be recognised. However, if any of the Learning Habits are not met, a same-day correction will be issued. It is vital that this is served on the same day so that the student is given the opportunity to reflect on his / her mistake. This allows the student to take the necessary next steps to improve on the following day.

Aims

- To have the highest expectations of student behaviour in order to maximise opportunities to achieve.
- To ensure all students develop the good learning habits that they need to be successful in school and life.
- To realise and celebrate the potential of all students through promoting independence and self-discipline.
- To create an environment in which students are supported to become self-disciplined, industrious and able to accept responsibility for their own actions.
- To form an active, three way partnership with families and students to encourage excellent behaviour and to establish improved patterns of behaviour where there are difficulties.

These aims are supported by regular staff CPD and twice weekly staff practice sessions focusing on: core routines and developing appropriate strategies for managing behaviour; bespoke teaching and learning strategies and how to ensure the highest quality provision for all students including those with special educational needs and disabilities.

Recognition

Student appreciations

Each week, staff give student appreciations to students who have demonstrated our values in an exceptional way. Appreciations are shared during morning meeting each week and communicated to families in the Newsflash.

Verbal appreciations

Around the academy, and in lessons, staff members use positive language, specific descriptive feedback and reinforcement to signal to students that they are demonstrating good learning habits. Heads of Year share these every week in Morning Meeting. Advisors ring home regularly; this is an opportunity to provide family with positive information. During Family Dining, there is an opportunity for other students to support and recognise their peers in demonstrating the values and drivers.

Recognition expeditions

Three times each year, students who have demonstrated excellent learning habits are acknowledged with an invitation to a recognition expedition. The Senior Leadership Team and Heads of Year decide which students attend based on the number of corrections a student has received over the cycle and the student's attendance.

Annual Dream Team meetings

At the end of each year, students present their own, self-written report to their Dream Team which consists of key important adults in that student's life. This is usually members of their family, belay partner and their advisor. This event provides an opportunity for students to be recognised for their effort and progress over the academic year and to recognise for themselves their successes.

Learning Habits

No answering back

At Trinity, our expectation is that students do the right thing because it is the right thing to do and that they do that first time, every time. If a student fails to meet one of our Learning Habits, it is likely they will receive a warning or a correction. In this situation, it is important the student responds in an appropriate manner. Students are taught how to respond and these responses include: nodding; immediately doing the right thing; apologising or respectfully requesting to speak to the member of staff at another point. If a student does not respond appropriately, they will either receive a correction or, potentially, receive a Red Line.

Uniform

Just as they will when they attend interviews for their top jobs in the future, it is important that our students take pride in themselves and their appearance. This means following the uniform expectations outlined in the Family Handbook, including on their way to and from school. If a student wears the incorrect uniform, this wouldn't be fair on everyone else and, therefore, they would receive a correction. The student would then either be able to borrow an item of clothing and go back into lesson, or they would be placed in Red Line until a family member could bring in the correct clothing for them.

Homework

Students are expected to complete homework each evening, including: 100% homework; DEAR and Hegarty Maths. Completing work outside of lessons is important to consolidate and master learning and helps students to develop their organisational skills. Homework deadlines must be met with work that meets the specific expectations set out and, wherever work is physically being handed in, it must have the student's name on it. If this is not the case, a correction will be issued.

On Task

On task behaviour means students following instructions first time, every time, both in lessons and around the academy. Students are reminded regularly of the purpose of doing this: to ensure they and others around them can concentrate on their learning and make progress. Examples of on task behaviour include: tracking the speaker; remaining in silence (natural state) on the corridors and only bringing healthy snacks to school. If a student displays 'off task' behaviour, they will be issued with a correction.

Punctuality

At Trinity, everyone is expected to be on time to school, to lessons and to line up throughout the day. Each day, all students in Years 7 to 10 must be in the Heart Space and be ready to learn with all of the equipment they need by 8am. Year 11 must be in the Lecture Theatre by this time. If a student is late, it would not be fair on the rest of their class / year group and, therefore, they would receive a correction.

Equipment

Every student must carry with them: a pencil case with all of the appropriate equipment; their planner; a challenging DEAR book and any exercise books they will need until they can next visit their locker. Please see the Family Handbook for a full list of equipment. Students can purchase any missing equipment from Mountain Rescue before 8.00 am.

Corrections and Red Line

At Trinity, our sanction system is very simple; it is successful because of the excellent relationships between staff, students and families. Evidence suggests sanctions must always be immediate (a correction three days later does not work with children) and it must be specific to the issue. Therefore, corrections will always be set for the same day (unless in the final lesson of the day when it would be unreasonable to ask families to change their travel arrangements).

If a student receives three corrections in one day, they will be placed in Red Line, which means they will work independently in an office with a member of staff. Other reasons for a student being placed in Red Line include: failure to attend correction, a serious incident or return from exclusion. Wherever a Red Line is unfortunately required, we believe the most important thing is to have a restorative conversation with the student and their family; therefore, families will be asked to come into school for a meeting before the student is reintegrated into lessons following a period of time in Red Line.

When a serious incident has occurred at the academy, a full investigation will be undertaken. This will involve taking statements from students and staff where needed. Parents will always be informed when we are dealing with a serious incident. At times, we may need to isolate a student during an investigation. When we have completed our investigation, parents will be asked to attend the academy to discuss the incident and possible ways of resolving the situation.

Consequences

The table shows possible consequences for different behaviours.

	Teacher	Teacher / Head of Year	Head of Year / SLT	SLT	SLT	Head of School / Principal
	Planner Warning	Correction	Red Line	Placement	Suspension	Managed Move
Off task behaviour in lessons	✓	✓	✓			
Answering back to staff	✓	✓	✓			
Breaking no contact rule	✓	✓	✓	✓	✓	
Chewing gum		✓				
Speaking on the corridor	✓	✓				
Being dishonest to member of staff		✓	✓			
Eating unhealthy food		✓				
Misbehaving in correction		✓	✓			
Incorrect uniform		✓				
Late to lesson		✓				
Late to school		✓	✓			
Missing equipment (after 8am)		✓				
Missed homework / deadline		✓				
Mobile phone seen		✓				
Off task after planner warning		✓				
Off task in line up		✓				
Other non-permitted items		✓				

	Teacher	Teacher / Head of Year	Head of Year / SLT	SLT	SLT	Head of School / Principal
	Planner Warning	Correction	Red Line	Placement	Suspension	Managed Move
Overheard swearing		✓	✓			
Poor quality homework		✓				
Homework handed in with no name		✓				
Planner not signed		✓				
Innapropriate hair cut		✓	✓			
Lines in eyebrows		✓	✓			
Swearing at a student		✓	✓			
Absconding school			✓	✓	✓	
Leaving a lesson			✓			
Missing a correction			✓			
Plagiarism			✓	✓	✓	
Refusal to follow instructions			✓	✓	✓	
Three corrections in a day			✓	✓		
Truancy			✓	✓		
Persistent off task behaviour			✓	✓		
Vandalism of school property			✓	✓		
Fighting			✓	✓	✓	✓
Swearing at a member of staff			✓	✓	✓	
Racist / trans / homophobic comments or behaviour			✓	✓	✓	✓

	Teacher	Teacher / Head of Year	Head of Year / SLT	SLT	SLT	Head of School / Principal
	Planner Warning	Correction	Red Line	Placement	Suspension	Managed Move
Prolonged bullying of a student				✓	✓	✓
Theft				✓	✓	
Sexual / homophobic / racist bullying				✓	✓	✓
Verbally threatening a member of staff				✓	✓	✓
Bringing drugs or a dangerous weapon into school					✓	✓
Physical violence towards staff					✓	✓
Using an implement to harm another person					✓	✓
Bringing fireworks into school					✓	✓

The academy may also use the following consequences:

- Limiting student access to co-curricular electives sessions
- Removal of IT rights (e.g. email and internet academy access)
- Correction conversations for up to 10 minutes after school without informing families
- Removal of unstructured time e.g. break time
- Removal of devices from home (with family support)
- Extended corrections
- Working with the safer school police officer and other outside agencies

Where student behaviour is persistent, we will work with families and the student to put support in place to create individualised strategies to help the student get back on track. The synthesis between the INCo and the pastoral team ensures there is fluidity within these decisions. It is important to note that the table above does not account for the most important piece of work - the restoration process. The more severe the consequence, the greater the need for the restorative work. Therefore, we would always use targeted approaches to meet the needs of students based around knowing and understanding our students and their influences.

Om författaren

Gabriel Heller-Sahlgren är forskare vid Institutet för Näringslivsforskning och London School of Economics med fokus på utbildningsekonomi. Han är bland annat författare till böckerna *Glädjeparadoxen – Historien om skolans uppgång, fall och möjliga upprättelse* (tillsammans med Nima Sanandaji, Dialogos, 2019) och *Real Finnish Lessons: The True Story of an Education Superpower* (CPS, 2015). Han har masters- och doktorsexamina i social policy från London School of Economics och en kandidatexamen i social and political sciences från University of Cambridge.





**Näringslivets
skolforum**
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM