

Bättre skola för nyanlända och flerspråkiga elever

Utvärdering av en randomiserad stödinsats för bättre mottagande och undervisningskvalitet

Hanna Mühlrad

Kristina Sibbmark

Anna Sjögren

Malin Tallås Ahlzén

Bättre skola för nyanlända och flerspråkiga elever^a

Utvärdering av en randomiserad stödsats för bättre mottagande och undervisningskvalitet

av

Hanna Mühlrad^b, Kristina Sibbmark^c, Anna Sjögren^d och
Malin Tallås Ahlén^e

2026-01-22

Sammanfattning

Skolverkets riktade insatser i syfte att förbättra mottagandet och undervisningskvaliteten för nyanlända och elever med annat modersmål än svenska ledde till högre resultat på de nationella proven i matematik och svenska. Insatserna var behovsanpassade och bestod av kompetensutveckling för lärare och stöd till skolledning i kommuner med stort flyktingmottagande, och rullades ut med parvis randomisering mellan 2016 och 2019. Medan matematikresultaten förbättrades både under och efter själva insatsperioden, stärktes resultaten i svenska snabbt för svenskfödda med utländsk bakgrund, medan övriga elevers provresultat i svenska förbättrades först åren efter insatserna. Stödet gynnade särskilt elever med utländsk bakgrund, pojkar och elever i den nedre delen av resultatfördelningen. En överslagsberäkning tyder på att insatsen är samhällsekonomiskt lönsam.

^aRapporten är en sammanfattning av IFAU Working paper 2026: 1. Vi tackar Adrian Adermon, Marie-Hélène Ahnborg, Nihad Bunar, Aina Bigestans, Susan Dynarski, David Figlio, Eric Taylor, Petra Thiemann och Björn Öckert för värdefulla kommentarer och synpunkter. Tack till Helena Holmlund för insatser i projektets tidiga fas. Tack till Skolverket, särskilt Anneli Melén, för värdefull hjälp och information. Vi tackar även alla deltagare vid FEW Workshop i Malaga, Nordic Summer Institute in Labor Economics och seminariedeltagare vid IFAU. Projektet har finansierats av Forte (STY-2021-00736). En förhandsregistrerad analysplan finns i AEARCTR-0010109.

^b hanna.muehlrad@ki.se, Institutionen för global folkhälsa, Karolinska Institutet.

^c kristina.sibbmark@ifau.uu.se, IFAU.

^d anna.sjogren@ifau.uu.se, IFAU och UCLS.

^e malin.tallas.ahlzen@ifau.uu.se, IFAU.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Bakgrund: Det svenska skolväsendet, nyanlända elever och flyktingmottagande.....	5
2.1	Det svenska skolväsendet och nyanlända elever	5
2.2	Flyktingmottagande och svensk skola.....	6
3	Urval av kommuner, insatser, metod och data	7
3.1	Urvalet av kommuner	7
3.2	Insatsernas utformning och innehåll.....	8
3.3	Metod för utvärdering.....	11
3.4	Data och hur vi mäter	11
3.5	Beskrivning och jämförelse av insats- och kontrollkommuner	14
4	Resultat	17
4.1	Effekter på skolresultat	18
4.2	Kostnads- och intäktskalkyl.....	22
4.3	Heterogena effekter	23
4.4	Effekter på undervisningsresurser och skolans organisation.....	25
5	Diskussion och slutsatser.....	31
	Referenser	34
	Bilaga.....	37

1 Inledning

De stora flyktingströmmarna i Europa, som kulminerade under 2015, innebar att andelen nyanlända elever i svenska skolor fördubblades och nådde omkring 8 procent år 2018 (Getik m.fl., 2024; Mörtlund, 2020). Det omfattande flyktingmottagandet satte stor press på skolors förmåga att ta emot och integrera nyanlända elever och samtidigt upprätthålla kvaliteten i undervisningen för de befintliga eleverna (Bunar, 2017; Pinson m.fl., 2023). Redan 2015 rekommenderade OECD att skolor skulle arbeta med att integrera språk- och ämnesinläring från de tidigaste årskurserna (OECD, 2015).¹ Huvudmän i storstadsområden hade ofta tidigare erfarenheter av att ta emot nyanlända elever, men många av de huvudmän som tog emot nyanlända under de här åren saknade helt tidigare kunskap om hur man organiserar mottagande och undervisning av elever med annat modersmål än svenska. Det saknades också nationella riktlinjer för arbetet med att ta emot nyanlända.

Skolverket fick därför under 2015 regeringens uppdrag att stötta skolhuvudmännen och valde att genomföra både generella insatser och riktade insatser till de huvudmän som tog emot särskilt många flyktingar. Syftet med stödet var att förbättra mottagandet och höja undervisningskvaliteten för nyanlända elever och elever med annat modersmål än svenska. Stödet bestod av kompetensutveckling, webbkurser, konferenser, stödmaterial med mera, och det var tillgängligt för alla skolformer (Skolverket, 2016b). Bland annat utvecklades kartläggningsmaterial för att kartlägga elevers tidigare kunskaper för att skapa likvärdighet i arbetssätt mellan huvudmän. Alla huvudmän fick också erbjudande om finansiellt stöd för att utse en samordnare för frågor rörande verksamhet och utbildning för nyanlända elever. Det riktade stödet kom i sin tur att bestå av skraddarsydda, behovsanpassade insatser som utformades i dialog mellan huvudmannen och processtödjare från Skolverket, efter en modell liknande den som också använts inom ramen för en annan riktad skolutvecklingsinsats, *Samverkan för bästa skola*. Unikt för de riktade insatserna, vars effekter presenteras i denna rapport är att de under sju urvalsomgångar, mellan 2016 och 2019, rullades ut med parvis randomisering. Detta förfarande resulterade i att det för 63 insatskommuner finns lika många jämförbara kontrollkommuner, vilket möjliggör en trovärdig effektutvärdering.

Den här rapporten sammanfattar resultaten av vår effektutvärdering av Skolverkets riktade insatser för att stärka utbildningskvaliteten för nyanlända och elever med annat modersmål än svenska (Mühlrad m.fl., 2026). Genom att

¹ Rådet baserades på växande evidens om flerspråkighet och majoritetsspråksinläring (Cummins, 2019; Ruiz De Zarobe & Jiménez Catalán, 2009).

använda den experimentella utrullningen av insatsen undersöker vi kausala effekter på kunskapsresultaten bland elever med olika migrationsbakgrund. För att fånga på vilket sätt det riktade stödet kan ha påverkat elevresultaten undersöker vi också effekter på skolors resurser och organisation.

Det finns flera stora utmaningar i att utforma ett effektivt stöd till skolhuvudmännen. Ett skäl är att det till stor del saknas empiriska effektstudier från tidigare nationella skolutvecklingsinsatser som syftat till att förbättra utbildningskvaliteten mer generellt. Det beror ofta på att det - som i fallet med Samverkan för bästa skola - saknas förutsättningar för trovärdig effektutvärdering. Det saknas också tillräcklig evidens kring hur man kan förbättra integrationen och undervisningen för invandrade elever. Det är inte heller givet att kunskaper och metoder kring hur man integrerar språk- och ämnesinläring samt hur man stöttar integration, OECDs rekommendationer till trots, kan omsättas i stor skala eftersom forskningen på området ofta bestått av småskaliga och kvalitativa studier (Kalinowski m.fl., 2019; Palik & Østby, 2023; Stolk m.fl., 2023). Dessutom är det välkänt att det finns stora utmaningar med att bedriva skolutveckling nationellt eftersom det kan vara svårt att åstadkomma lokal förankring och bestående engagemang (Kraft m.fl., 2018). Mot bakgrund av detta är det mycket värdefullt att Skolverkets riktade stöd för att främja nyanländas lärande rullades ut på ett sätt som möjliggör en trovärdig effektutvärdering.

Utvärderingen visar att det riktade stödet, under en sjuårig uppföljningsperiod, förbättrade elevernas genomsnittliga resultat på de nationella proven i svenska och matematik i årskurs 3, 6 och 9 med 0,021 standardavvikelser (sd). Effekten drivs av en förbättring i matematik motsvarande 0,032 sd. Genomsnittseffekten i svenska är däremot inte statistiskt säkerställd. Matematikresultaten förbättrades oavsett elevernas migrationsbakgrund, och förbättringar finns både under och efter själva insatsperioden. Resultaten i svenska stärktes däremot endast åren efter insatsen, utom för infödda med utrikesfödda föräldrar som förbättrade sina resultat redan under implementeringsperioden. Vi finner att det riktade stödet särskilt gynnade elever med utländsk bakgrund, pojkar och elever i den nedre delen av resultatfördelningen. Men även om insatserna syftade till att stödja integrationen av nyanlända och elever med annat modersmål än svenska, finns resultatförbättringar även för elever födda i Sverige. Utvärderingen visar också att förändringar i skolornas sätt att integrera nyanlända elever och i att stödja elevers språkutveckling kan ha bidragit till resultatförbättringarna. Sammantaget visar en överslagsberäkning baserad på hur skolresultat uppskattas påverka elevers framtida inkomster att det riktade stödet var samhällsekonomiskt lönsamt.

2 Bakgrund: Det svenska skolväsendet, nyanlända elever och flyktingmottagande

2.1 Det svenska skolväsendet och nyanlända elever

I Sverige är skolan obligatorisk och avgiftsfri för barn i åldern 6–16 år. Även asylsökande barn i skolålder erbjuds kostnadsfri skolgång under asylprocessen, men de omfattas inte av skolplikten. Det är kommunerna som ansvarar för att erbjuda skolplats åt alla skolpliktiga barn som bor i kommunen och för asylsökande. För asylsökande elever får kommunen ersättning från Migrationsverket.

Vårdnadshavare kan önska eller ansöka till en viss skola, och medan antagningen samordnas mellan kommunala skolor sköter de flesta fristående skolor sin egen antagning. Kommunala skolor antar elever utifrån vårdnadshavares önskemål och närhetsprincip, under förutsättning att kommunen också kan erbjuda skolplats inom rimligt avstånd från hemmet (Björklund m.fl., 2004). Fristående skolor kan i stället anta elever utifrån antingen närhetsprincip, kötid eller syskonförtur (Skollag, 2010). Som en följd är det i huvudsak de kommunala skolorna – antingen de med lediga platser eller de som utökar sin kapacitet – som tar emot barn som flyttar till kommunen under ett pågående skolår, inklusive nyanlända elever.

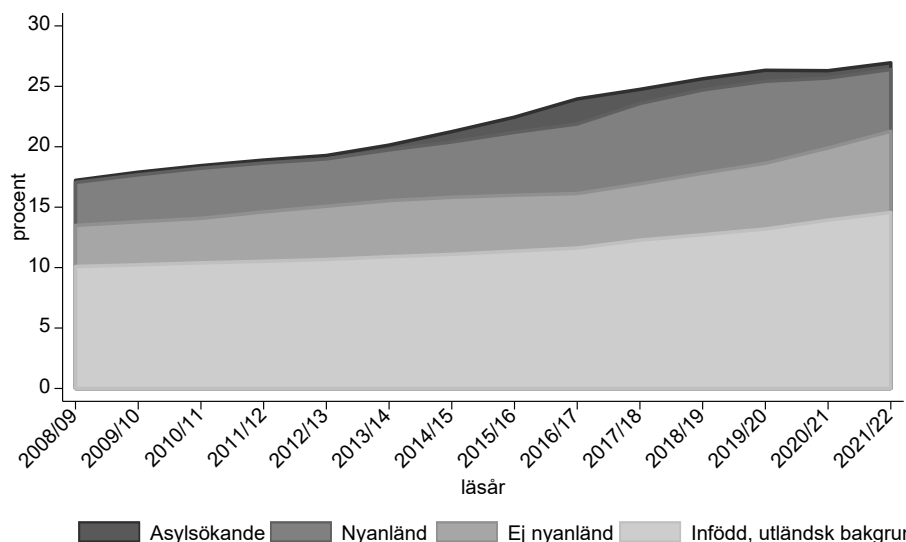
Det finns betydande skillnader i skolresultat mellan elever med invandrarbakgrund och elever med svensk bakgrund, även om mycket av denna skillnad förklaras av socioekonomisk bakgrund och skillnader i förutsättningar mellan bostadsområden (Grönqvist & Niknami, 2017). Samtidigt visar Holmlund m.fl., (2019) att resultatskillnaderna mellan elevgrupperna minskar med de invandrade elevernas tid i svensk skola. Sedan 1970-talet har elever med annat modersmål än svenska rätt till olika former av stöd för att främja språkutveckling och lärande, dels genom andraspråksundervisning i ämnet svenska (svenska som andraspråk) och stöd för ämnesinlärnin, dels genom rätten att delta i modersmålsundervisning. När det gäller mottagande av nyanlända elever saknades det länge tydliga rekommendationer, vilket medförde att skolor med många nyanlända ofta ordnat förberedelseklasser, medan andra placerat nyanlända elever i vanliga klasser (Bunar, 2010, 2017; Mörtlund, 2020). I samband med ökat flyktingmottagande under åren som ledde fram till flyktingkrisen 2015 hade behoven av nationella riktlinjer för att öka likvärdighet och kvalitet i mottagandet och nyanländas undervisning uppmärksammas och nya stödverktyg för kartläggning av nyanländas kunskaper kom att utvecklas (Regeringen, 2014; Skolverket, 2016a; Utbildningsdepartementet, 2013).

2.2 Flyktningmottagande och svensk skola

Under åren före de stora flyktingströmmarna 2015 ökade andelen nyligen invandrade elever snabbt i svenska skolor. Fram till 2016, då migrationspolitiken kraftigt stramades åt, hade Sverige det högsta flyktningmottagandet per capita i Europa. Holmlund m.fl., (2019) visar emellertid att skolsegregationen i dimensionen invandrad/inrikes född faktiskt minskade som en följd av den stora invandringen under dessa år, eftersom andelen skolor helt utan elever med utländsk bakgrund sjönk. Denna utveckling var särskilt tydlig i glesbygdsområden, där det fanns möjlighet att erbjuda boende åt de nyanlända.

Andelen infödda elever med utländsk bakgrund (med två utrikes födda föräldrar) ökade från cirka 10 procent 2008/2009 till omkring 13 procent 2021/2022 (se Figur 1). Samtidigt fördubblades andelen invandrade elever (bestående av utrikes födda med mer än fyra års folkbokföring i Sverige, nyligen anlända med högst fyra års folkbokföring samt asylsökande) som helhet från cirka 6 procent till drygt 12 procent. Även om asylsökande utgör en liten andel av alla elever syns en tydlig topp på omkring 2,5 procent under åren 2015–2017. I takt med att dessa elever sedan beviljades uppehållstillstånd växte gruppen nyligen invandrade, och över tid också andelen av invandrade elever med mer än fyra års folkbokföring i landet.

Figur 1 Andel elever i grundskolan efter migrationsbakgrund, 2008–2022.



Not: Källa Getik m.fl (2024). Utrikes födda elever redovisas i 3 grupper: "Asylsökande" har status som asylsökande, "Nyanländ" invandrade för högst 4 år sedan, "Ej nyanländ" invandrade för mer än 4 år sedan. "Infödd, utländsk bakgrund" är inrikes född, med två utrikes födda föräldrar.

Dessa genomsnittssiffror döljer betydande skillnader i andelen nyligen invandrade elever mellan skolor. Framför allt togs många flyktingar emot i mindre landsbygdskommuner under de år när mottagandet var som störst. Där gick det att ordna bostäder, men erfarenheten av att ta emot nyanlända elever var begränsad. Detta skapade ett behov för de riktade insatser som utvärderas i denna rapport. Vidare var det endast en minoritet av kommunerna som aktivt försökte motverka skolsegregation vid placering av nyanlända elever i skolan (Mörtlund, 2020).

Som svar på behovet att förbättra mottagandet och utbildningen för nyanlända erbjöd Skolverket alltså generellt och riktat stöd, men det utgick också direkt ekonomiskt stöd per elev till skolor som tog emot asylsökande elever (Bunar, 2017; Mörtlund, 2020). Den stora utmaningen för många kommuner och skolor var bristen på erfarenhet och rutiner för att integrera elever med flyktingbakgrund – ibland med begränsad tidigare skolgång och traumatiska erfarenheter – och utan kunskaper i svenska. Getik m.fl., (2024) visar, trots detta, att exponering för nyligen invandrade elever faktiskt hade en positiv effekt på de befintliga elevernas resultat på nationella prov, något som förefaller hänga samman med att mottagandet av nyanlända elever möttes med ökade resurser i form av mindre klasser och ökad omfattning av t. ex. modersmålsundervisning. Det är därför intressant att undersöka om just de riktade insatserna för att stötta kommuners mottagande av nyanlända också kan ha bidragit till dessa positiva resultat.

3 Urval av kommuner, insatser, metod och data

3.1 Urvalet av kommuner

En trovärdig utvärdering av effekterna av de riktade insatserna är möjlig eftersom deltagandet i insatserna fördelades mellan kommunerna genom randomisering, vilket innebär att det finns en jämförbar kontrollgrupp. Deltagandet (behandlingen) fördelades genom parvis randomisering bland kommuner som bedömts vara i behov av stöd i mottagandet av nyanlända elever, efter en modell som utvecklats i samarbete mellan IFAU och Skolverket.² Inför de sju terminsvisa urvalen under perioden 2016 till 2019, rangordnades alla kommuner efter behov utifrån storlek på mottagande av asylsökande barn i skolåldern,

² Enligt regeringsuppdraget till Skolverket skulle myndigheten inkomma med en plan för genomförandet av uppdraget (Utbildningsdepartementet, 2015). I planen skulle det bland annat anges hur satsningen kunde göras uppföljnings- och utvärderingsbar, bl.a. vad avser effekterna för elevernas måloppfyllelse på sikt.

egenskaper hos de nyanlända barnen och tidigare erfarenheter av mottagande av nyanlända i skolan. Därefter erbjöds de fem högst rankade kommunerna insatser för att garantera att satsningen skulle uppnå regeringens krav på att de mest behövande skulle nås. Bland de kommuner som rankats 6–35 randomiserades sedan kommuner parvis (dvs. randomisering mellan kommun 6 och 7, 8 och 9, osv) till att bli insats- eller kontrollkommun. Ambitionen var att uppnå 15 kommunpar varje omgång, men i praktiken ledde kapacitetsbegränsningar till 4–13 par per urvalsomgång, och totalt 63 kommunpar. Efter randomiseringen kontaktades de kommuner som blivit insatskommuner av Skolverket och erbjöds deltagande medan kontrollkommunerna informerades om insatsen och att de efter att ha stått över en omgång åter skulle komma ifråga för urval.³ Kontrollkommunerna undantogs således endast i ca ett år innan de kunde bli föremål för insatser. Detta var ett krav från Skolverkets sida för att kommuner med stora behov inte skulle bli utan insats. Att kontrollkommuner rankades på nytt innebär att vissa insatskommuner förlorade sin kontrollkommun och således inte kan följas så länge i utvärderingen. I praktiken innebär det att vi tyvärr förlorade 20 av 26 kommunpar från de första två urvalsomgångarna.

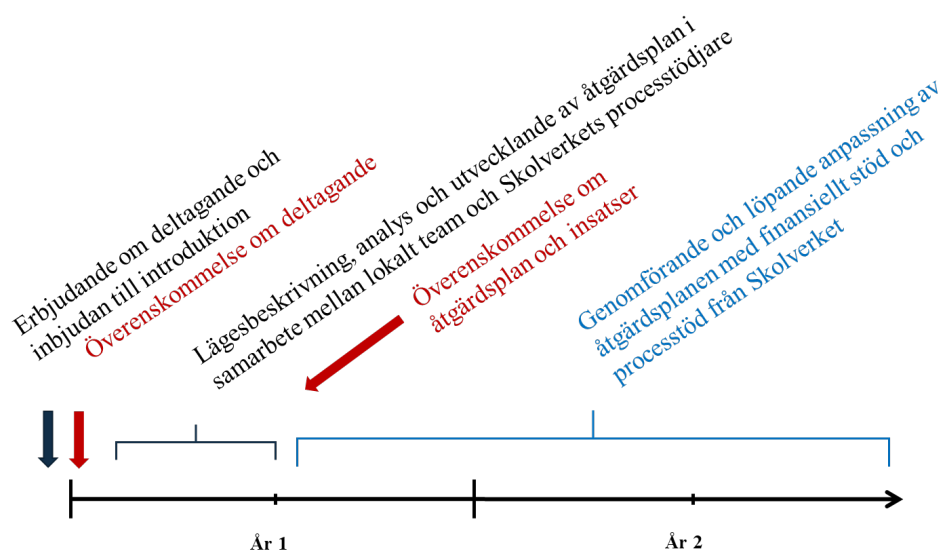
3.2 Insatsernas utformning och innehåll

Skolverkets insatser utformades efter en modell som liknar den som använts inom ramen för satsningen *Samverkan för bästa skola* (Skolverket, 2022). När en kommun tackat ja till deltagande i de riktade insatserna (samverkan) sattes ett lokalt team samman, bestående av representanter från huvudmannen, rektorer och professioner på skolorna.⁴ I samarbete med och med stöd från Skolverkets processtödjare inleddes sedan en behovs- och resultatanalys i syfte att identifiera styrkor och svagheter i kommunens skolorganisation och skolor. Analysen skulle sedan identifiera lokala utvecklingsbehov och utforma lämpliga stödinsatser. Analysperioden varade i ca sex månader och resulterade i en skraddarsydd åtgärdsplan med prioriterade insatser som beskrevs i en överenskommelse mellan kommunen och Skolverket. Åtgärdsplanen implementerades sedan av kommunen med finansiellt och organisatoriskt stöd från Skolverket under en 18-månadersperiod, som vid behov kunde förlängas. I Figur 2 visas en schematisk tidslinje över de riktade insatserna.

³ En av de 63 kommunerna avstod samverkan, men ingår ändå i utvärderingen.

⁴ Tanken är att det lokala teamet ska ha mandat att driva processer i utvecklingsarbetet. Det är också vanligt att politiker och personer med ledande funktion på huvudmannanivå är med i teamet, eller i ett utvidgat team som träffas regelbundet.

Figur 2 Schematisk tidslinje för de riktade insatserna

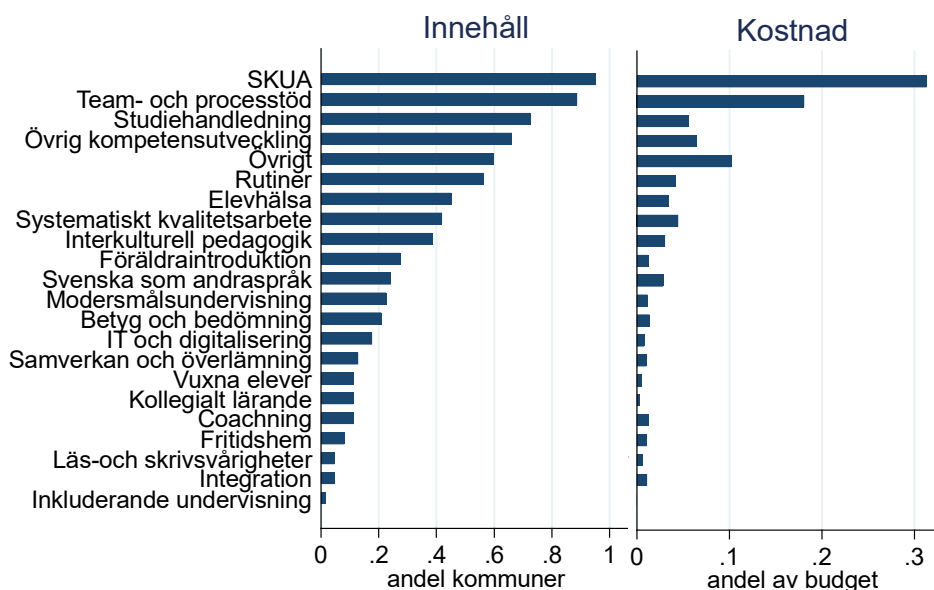


Not: Figuren visar den planerade tidslinjen för de riktade insatserna, från urval genom hela implementeringsperioden.

På basis av överenskommelserna mellan Skolverket och huvudmännen kan vi beskriva innehållet i åtgärdsplanerna och karaktärisera de riktade insatserna. Denna information sammanfattas i Figur 3. Nästan alla åtgärdsplaner innehåller lärarfortbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (SKUA), som syftar till att integrera förhållningssätt och metoder som stöder språk- och kunskapsutveckling hos elever med migrations- och flerspråkig bakgrund i den vanliga undervisningen. Vi uppskattar att mer än 30 procent av den totala budgeten avsattes till denna typ av kompetensutveckling.⁵ De flesta åtgärdsplaner innehöll också stöd och utveckling av team- och processledning kopplat till deltagandet i de riktade insatserna. Många planer innehöll även kompetensutveckling för lärare och handledare som arbetar med studiehandledning på modersmål, samt kompetensutveckling för modersmålslärare.

⁵ Uppskattningen bygger på att det i de flesta åtgärdsplanerna anges hur mycket medel som avsätts för respektive insats och totalt.

Figur 3 Andelen kommunala åtgärdsplaner som innehåller, och genomsnittlig andel av budgeterade medel som avsatts för, ett specifikt insatsområde.



Not: Vänster: Andelen insatskommuner vars åtgärdsplan omfattar respektive insatsområde. Höger: Genomsnittlig andel av totalt budgeterade medel (enligt åtgärdsplanerna) som allokeras till respektive insatsområde. Informationen är hämtad ur överenskommelser mellan Skolverket och kommunerna. Notera att information gällande budget inte finns i alla kommuners överenskomna åtgärdsplaner samt att en insatskommun avstod från samverkan.

Vidare omfattade flera åtgärdsplaner utveckling av rutiner samt lednings- och administrativt stöd för att organisera mottagande och integrering av nyanlända elever, inklusive bedömning av nyanländas tidigare kunskaper. I vissa fall innefattade åtgärdsplanerna även utbildning av annan skolpersonal som var involverad i mottagandet av barn med flyktningbakgrund.

Om man summerar de delar av insatsbudgetarna som avsattes till språk-orienterade insatser – det vill säga studiehandledning på modersmål, undervisning i svenska som andraspråk, modersmålsundervisning och kompetensutveckling i SKUA för lärare – uppgick dessa till cirka 40 procent av den totala budgeten. Det gör att vi drar slutsatsen att de riktade insatserna dels handlade om att främja språkutveckling och lärande, dels att stötta huvudmannens organisatoriska kapacitet, både generellt och specifikt vad gäller mottagande av nyanlända elever.

3.3 Metod för utvärdering

Eftersom utvärderingen bygger på ett randomiserat experiment kan vi direkt jämföra skolresultaten mellan insats- och kontrollkommuner, förutsatt att randomiseringen verkligen innebär att kommunerna i dessa två grupper är lika varandra. Med ett så begränsat urval av kommuner finns det alltid en risk att det trots randomisering finns vissa obalanser i kommunegenskaper. I våra analyser kontrollerar vi därför för initiala kommunegenskaper, mätta under en tvåårsperiod före insatsernas start. Vi gör det genom att skatta en regressionsmodell, vilken beskrivs utförligt i den engelska versionen av studien (se Mühlrad m.fl., 2026). Vi är måna om att kontrollera för sådant som kan påverka skolresultaten, exempelvis andelen elever med olika bakgrund, tidigare provresultat mm. Detta diskuteras närmare i avsnitt 3.5.

Utvärderingens mål är att mäta effekten av insatserna på elevernas lärande. Vi fångar detta genom resultaten från de nationella proven i ämnena svenska och matematik i årskurserna 3, 6 och 9, både sammantaget och separat. Vi är intresserade av effekter på samtliga elever, men också av hur insatserna påverkat elever med olika migrations- och språkbakgrund. Vi redovisar därför resultat separat för 4 olika elevgrupper: elever med svensk bakgrund, födda med utländsk bakgrund samt elever som själva invandrat och är antingen nyanlända eller ej. Eftersom resultatskillnaderna i skolan är stora mellan pojkar och flickor är det också intressant att separat undersöka hur insatserna påverkat pojkar och flickor (Autor m.fl., 2019; Bertrand & Pan, 2013; Holmlund m.fl., 2019).

För att förstå på vilket sätt kommunens deltagande i insatserna kan ha påverkat elevers skolgång undersöker vi effekter på elevers tillgång till och deltagande i olika typer av språkutvecklande undervisning, såsom modersmålsundervisning, svenska som andraspråk och studiehandledning på modersmål. Vi undersöker också elevsammansättningen i klassen, klasstorlek, förekomst av förberedelseklasser och tillgång till lärarresurser.

Vår utvärdering följer resultatutvecklingen från insatsernas start och upp till sju år senare. Detta gör att vi kan undersöka om insatserna påverkat elevresultaten som helhet (dvs. under hela uppföljningsperioden), men också hur elevernas resultat påverkats under den tvååriga samverkansperioden (år 1–2) och efter avslutad samverkan, som vi delar upp i år 3–4 och år 5–7. På så sätt kan vi undersöka dels om insatserna har effekt omedelbart eller låter vänta på sig, dels om effekterna är beständiga eller avtar över tid.

3.4 Data och hur vi mäter

För att analysera effekterna av Skolverkets riktade stöd använder vi detaljerade svenska registerdata som omfattar alla elever och skolor. Vi länkar elevdata om

skola och undervisningsgrupper, särskilda stödinsatser och resultat från nationella prov till information om skolor och lärare samt till uppgifter om elevernas och deras föräldrars bakgrund. Detta gör det möjligt att studera både direkta effekter på elevernas skolprestationer liksom förändringar i skolornas organisation och resursanvändning för elever med olika migrationsbakgrund. Analysen inkluderar alla elever i årskurs 3, 6 och 9 under perioden 2013–2023 i insats- och kontrollkommuner. Vi kan därmed följa utvecklingen både före och efter insatserna. I analysen ingår även elever i fristående skolor trots att de riktade insatserna vände sig till den kommunala huvudmannen.⁶

Med tanke på de riktade insatsernas syfte är det centralt att analysera effekter utifrån elevernas migrationsbakgrund. Som nämndes i föregående avsnitt skiljer vi mellan fyra grupper: (i) elever med svensk bakgrund, definierat som minst en svenskfödd förälder, samt tre grupper elever med utländsk bakgrund. Dessa består av: (ii) infödda elever vars båda föräldrar är födda utanför Sverige, och utrikes födda, som i sin tur delas in efter hur länge de har varit folkbokförda i landet vid tidpunkten då skolresultaten mäts – (iii) ej nyanlända (bosatta i Sverige sedan mer än fyra år) och (iv) nyanlända (bosatta i Sverige i högst fyra år). Nyanlända omfattar även asylsökande elever.⁷

Som redan nämnts fokuserar vi i första hand på elevernas skolresultat, mätt genom deras nationella prov-resultat i svenska och matematik i årskurserna 3, 6 och 9. Provresultaten är normaliserade inom varje årskurs och provår för att hantera att nationella provens svårighetsgrad varierar år från år. Vi gör normaliseringen mot hela landets population av svenskfödda för att undvika att svenskfödda elevers resultat ser ut att förbättras när andelen nyanlända och asylsökande ökar. För att uppnå större statistisk styrka har vi slagit samman provresultaten över årskurser och beräknat genomsnitt för svenska och matematik, men vi redovisar även separata analyser för de två ämnena.

En utmaning är att nationella provdata inte finns tillgängliga under pandemiåren 2019/20 och 2020/21, eftersom proven då inte var obligatoriska och resultaten inte samlades in. Dessutom förekom under läsåret 2017/18 ett omfattande läckage av matematikproven i årskurs 9. I de skolor som drabbades genomfördes reservprov, vars resultat inte samlas in. För att hantera bortfallet av provresultat under dessa år och för att se till att det finns tillräckligt med

⁶ Dessa inkluderas för att undvika att effektskattningarna drivs av selektion om elever skulle byta till eller från fristående skolor till följd av kommunala skolors deltagande insatserna.

⁷ Att analysera effekterna separat för asylsökande elever är dock svårt eftersom de inte kan följas över tid i datamaterialet. De kan heller inte kopplas till sina föräldrar eller annan bakgrundsinformation. Vi gör dock ett försök i Mühlrad m.fl. (2026). Resultaten är inte signifikanta.

kommunpar för varje uppföljningshorisont, har vi slagit samman uppföljningsåren till tre intervall: år 1–2, 3–4 och 5–7.⁸

Data från skatte- och befolkningsregister, inklusive familjekopplingar och bakgrundsinformation om föräldrars inkomst och utbildning, migrationsstatus, ursprungsland och bostadskommun, gör det möjligt för oss att predicera elevernas provresultat i årskurs 9. Denna prediktion, baserad på elevens kön, ålder i månader, syskonordning, mått på föräldrars inkomster och utbildning samt invandringsbakgrund hos både föräldrar och elever, fungerar som ett sammansatt mått på elevens familjebakgrund. Vi använder det dels för att bedöma balansen i elevegenskaper mellan insats- och kontrollkommuner, dels för att undersöka i vilken utsträckning insatserna kan ha påverkat elevsammansättningen i de kommuner som deltog – till exempel genom att påverka vilka elever som skriver nationella prov eller genom effekter på flyttmönster.

För att utvärdera insatsernas effekter på skolornas organisation och resursfördelning konstruerar vi flera mått på skolresurser. Från elevregistret tar vi fram indikatorer för om eleven fått studiehandledning på modersmål, samt en indikator för om eleven fått annan form av särskilt stöd (som inte är kopplat till flerspråkigt lärande), såsom anpassad studiegång, specialpedagogiskt stöd eller liknande. Från betygs- och provregister hämtar vi indikatorer för om eleven deltagit i modersmålsundervisning samt om eleven läst ämnet svenska eller svenska som andraspråk.

Påverkan på skol- och klassrumsorganisering mäts på flera sätt. Klasstorlek beräknas utifrån elevernas klass eller undervisningsgrupp enligt elevregistret, alternativt provregistren. Vi mäter också i vilken utsträckning enskilda elever har nyanlända elever i klassen för att fånga eventuella effekter på klassrumsorganisationen. Därtill mäter vi elevens årskurs i förhållande till ålder för att analysera eventuella effekter på hur nyanlända elever placeras i årskurser. Vi konstruerar även mått på skol/årskursnivå för förekomst av förberedelseklasser, definierade som klasser där mer än 90 procent av eleverna är nyanlända, samt indikatorer för om svenska som andraspråk undervisas i separata klassrum eller integrerat med annan undervisning i svenska. Utifrån lärarregistret tar vi också fram mått på lärarresurser och lärarkvalifikationer på skolnivå.⁹

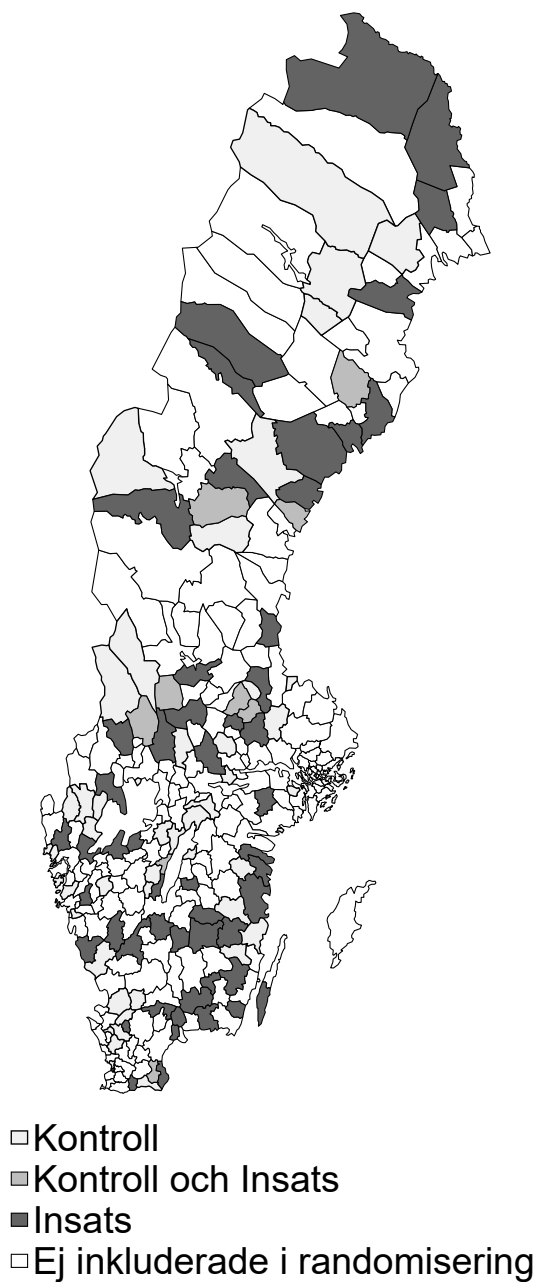
⁸ I Mülhrad m.fl. (2026) redovisar vi även skattningar där vi använder betyg i stället för provresultat när dessa saknas. Resultaten blir lika våra huvudresultat.

⁹ Effekter på lärarresurser redovisas i Mülhrad m.fl., (2026).

3.5 Beskrivning och jämförelse av insats- och kontrollkommuner

Insats- och kontrollkommuner var väl utspridda över landet. Tabell 1 beskriver förhållanden i insats- och kontrollkommunerna år 2015, året före de riktade insatserna initierades, samt en jämförelse med övriga kommuner. Insats- och kontrollkommunerna var till största delen landsbygdskommuner med lägre befolkningstal än övriga kommuner. I enlighet med kriterierna för det behovsbaserade indexet efter vilket kommunerna rangordnades inför urvalet, kännetecknas de utvalda kommunerna (dvs. både insats- och kontrollkommuner) av en hög andel asylsökande, men förhållandevis få infödda med utländsk bakgrund. Även om kommunerna som stödet riktade sig till var socioekonomiskt missgynnade i termer av föräldrars utbildning och inkomster samt elevers resultat på nationella prov, hade deras skolor en högre andel behöriga lärare, mer erfarna lärare samt högre lärartäthet. Deltagandet på nationella prov är likartat mellan kommungrupperna. Som väntat, givet den lägre andelen elever med utländsk bakgrund i insatskommunerna, hade en lägre andel elever tillgång till olika former av språkorienterade resurser. Andelen elever som gick i skolor med särskilda förberedelseklasser var också något lägre i de kommuner som senare blev föremål för insatser, jämfört med kontrollkommunerna, men högre jämfört med övriga landet. Dessutom var andelen elever i fristående skolor betydligt lägre än riksgenomsnittet – något som speglar att många av de deltagande kommunerna var landsbygdskommuner, där fristående skolor än mindre vanliga.

Figur 4 Kommuner som randomiserats till att delta i de riktade insatserna, blivit kontrollkommuner samt kontrollkommuner som senare blivit insatskommuner.



Not: Kartan visar vilka kommuner som randomiserats till att bli insats- eller kontrollkommun, samt de kontrollkommuner som senare blivit insatskommuner någon gång under urvalen 2016–2019.

Tabell 1 Deskriptiv statistik över kommuner innan insatserna påbörjades, 2015

	Insats	Kontroll	Ej randomiserade	Samtliga
Elever (antal)	3 835	2 566	21 074	17 633
Skolor (antal)	22,3	12,8	70,6	60,4
Lärare (antal)	334,5	216,3	1 618,1	1 360
Pojkar (%)	49,3	49,3	50	49,9
Asylsökande (%)	2,2	2,1	1,2	1,3
Utrikesfödd, nyanländ (%)	7,9	7	6,1	6,3
Utrikesfödd (%)	2,5	2,3	3,4	3,2
Infödd, utländsk bakgrund (%)	5,4	5,3	12,7	11,3
Mamma arbetsinkomst	222 053	233 415	257 918	252 080
Pappa arbetsinkomst	326 965	341 111	377 263	369 044
Utbildning år, mamma	12,7	12,7	12,9	12,9
Utbildning år, pappa	12,1	12,1	12,5	12,4
Lärare, behörighet (%)	87,7	88,4	85,4	85,9
Lärare, år erfarenhet	14	14	13,1	13,2
Lärare per 100 elever	8,5	8,3	7,8	7,9
Provresultat (sd)*	-0,087	-0,106	-0,032	-0,043
Predicerade provresultat(sd)**	-0,112	-0,109	-0,054	-0,064
Provdeltagande (%)	94,7	95,2	95,8	95,7
Svenska som andraspråk (%)	8,8	7,9	11,9	11,3
Hemspråksundervisning (%)	3,1	2,4	3,5	3,4
Handledning på hemspråk (%)	1,9	1,8	1,8	1,8
Särskilt stöd (%)	6,8	6,7	6	6,1
Förberedelseklass (%)	19	20	18	18
Fristående skola (%)	5,4	5,2	15,2	13,3
 Antal observationer	 135 774	 92 851	 894 241	 1 110 647

Not: Uppgifterna gäller samtliga elever från förskoleklass till årskurs 9 år 2015. De kommuner som har varit både insats- och kontrollkommun ingår i båda grupper. *De nationella prov-resultaten är standardiserade i den svenskfödda befolkningen, vilket gör att de i snitt är negativa, till följd av att utrikesfödda elever har sämre resultat. **I Mühlrad m.fl. (2026) avsnitt 3.4 beskriver vi närmare hur vi predicerar resultat.

För att utvärderingen ska kunna identifiera kausala effekter av de riktade insatserna fordras att insats- och kontrollkommunerna faktiskt är jämförbara, något de borde vara i och med randomiseringen. Men det begränsade urvalet av kommuner och slumpen kan göra att det ändå finns skillnader som bör tas i beaktning. Vi undersöker detta på flera sätt i Mührlad m.fl. (2026) och kan konstatera att genomsnittliga provresultat och andra elevsegenskaper är väl balanserade mellan insats- och kontrollkommuner under en tvåårsperiod före insatserna påbörjades. När vi däremot granskar skillnader mellan insats- och kontrollkommuner för olika elevgrupper framkommer det att elever med utländsk bakgrund hade något lägre provresultat i insatskommunerna under åren före insatserna. Detta återspeglas även i predicerade provresultat som är ett sammanfattande mått på elevernas bakgrundsegenskaper. Det tyder på att elever med utländsk bakgrund var något negativt selekterade i de kommuner som deltog i insatserna. Det skulle i sin tur kunna innebära att vi riskerar att underskatta effekterna för dessa elevgrupper. För att motverka detta inkluderar vi mått på kommun- och grupp-specifika provresultat samt predicerade provresultat, uppmätta före insatserna, i alla analyser.

Vi undersöker också om det finns skillnader i skolresurser, elevantal och elevsammansättning mellan insats- och kontrollkommuner under åren före insatserna. Randomiseringen var över lag framgångsrik, men små skillnader motiverar att vi i våra skattningar också inkluderar kontrollvariabler för denna typ av kommunegenskaper, mätta före insatserna.¹⁰

I Mührlad m.fl. (2026) undersöker vi dessutom i vilken utsträckning våra huvudresultat påverkas av förändringar i elevsammansättningen efter insatserna satte igång, genom att inkludera elevsegenskaper (mätta på individnivå) som kontrollvariabler i en känslighetsanalys. Detta har liten påverkan på resultaten.

4 Resultat

Vi börjar med att redovisa effekter på nationella prov-resultat i svenska och matematik för elever med olika migrationsbakgrund. Vi redovisar effekterna för hela uppföljningsperioden på sju år, samt separat för implementeringsfasen och åren efter insatserna avslutats. Att utvärdera effekterna över olika tidshorisonter gör det möjligt att bedöma om det tar tid innan effekterna blir synliga – vilket har visats i utvärderingar av andra skolutvecklingsprogram (Sun m.fl., 2021) – och om det finns några belägg för att programmet har bestående effekter (Sims m.fl., 2025). Vi undersöker därefter programmets påverkan på elevers tillgång

¹⁰ Se Mührlad m.fl. (2026) för en mer utförlig redogörelse för regressionsmodellen.

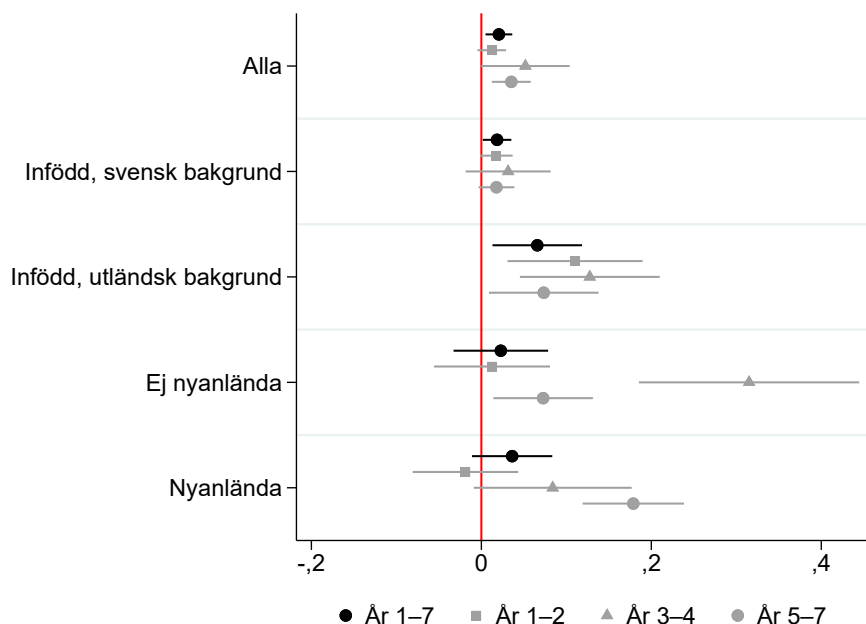
till olika pedagogiska resurser och klassrumsorganisation för att identifiera mekanismer genom vilka elevresultaten kan ha påverkats. Slutligen beskriver vi insatsernas innehåll i olika typer av kommuner och hur detta relaterar till effekterna på provresultat och resurser.¹¹

4.1 Effekter på skolresultat

Vi börjar med att redovisa insatsernas genomsnittliga effekter på elevernas provresultat, sammanvägt över ämnena matematik och svenska och över årskurserna 3, 6 och 9 (Figur 5). Vi redovisar effekter för olika uppföljningsperioder och elevgrupper. Under hela den sjuåriga uppföljningsperioden (redovisad med svarta punkter) finns en statistiskt säkerställd positiv totaleffekt på 0,021 sd. Detta motsvarar nästan en halvering av den resultatskillnad som fanns mellan insatskommunerna och landet som helhet 2015, enligt Tabell 1. Det kan också jämföras med exempelvis Matematiklyftet som gav en förbättring av matematikresultaten med 0,026 sd under en 5-årig uppföljningshorisont (Grönqvist m.fl., 2025) och med Läslyftet som uppskattas ha förbättrat resultaten i svenska med 0,013 sd under en 4-årsuppföljning men inte gett statistiskt säkerställda effekter i matematik (Holmlund m.fl., 2024). När vi ser till olika elevgrupper finner vi statistiskt säkerställda förbättringar för elever med svensk bakgrund och för födda elever med utländsk bakgrund motsvarande 0,019 respektive 0,066 sd. Effekterna för de invandrade elevgrupperna (0,023 och 0,036 sd) är något större än effekten för elever med svensk bakgrund, även om de senare är oprecist skattade och inte statistiskt säkerställda.

¹¹ I Mührlad m.fl. (2026) undersöker vi även påverkan på elevers flyttbeteenden och på skolornas lärarresurser.

Figur 5 Effekt på nationella prov-resultat



Not: Effekt på genomsnittligt provresultat i svenska och matematik (mätt i standardavvikelser), totalt (svart), år 1–2 (grå fyrkanter), 3–4 (grå trianglar) och 5–7 (grå cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under hela perioden är -0,112 sd. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019–2020.

När vi studerar olika uppföljningshorisonter (de grå markeringarna), framgår det att förbättringarna i nationella prov-resultat uppstår vid olika tidpunkter för olika elevgrupper. Redan under själva insatserna förbättrades resultaten för elever med svensk bakgrund och för elever födda i Sverige med utländsk bakgrund. Efter insatserna, dvs. år 3–4 och år 5–7, finns resultatförbättringar för alla elevgrupper och elever med utländsk bakgrund uppvisar särskilt stora förbättringar. Resultaten för infödda elever med utländsk bakgrund förbättrades avsevärt, medan ej nyanlända elevers provresultat förbättrades ännu mer under den tidiga perioden efter implementeringen. För nyanlända elever syns en stor förbättring år 5–7, medan effekten under de första åren efter implementeringen endast är svagt statistiskt säkerställd.

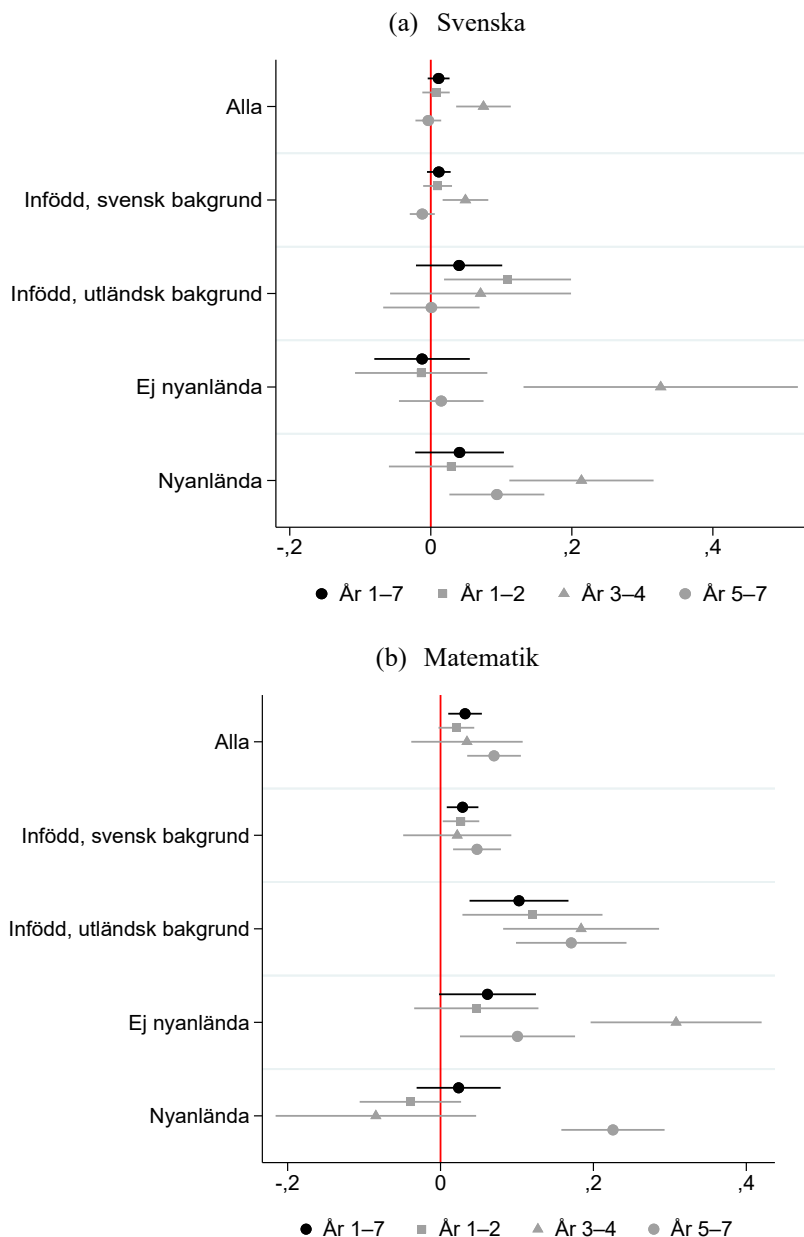
I nästa steg undersöker vi effekterna av det riktade stödet på resultaten i svenska och matematik separat (Figur 6). För de nationella proven i svenska finns det sammantaget ingen statistiskt säkerställd genomsnittlig resultatförbättring för någon elevgrupp för hela den sjuåriga uppföljningsperioden. Däremot uppvisar invandrade elever – både ej nyanlända och nyanlända –

betydande resultatförbättringar under de första åren efter implementeringen (år 3–4), motsvarande 0,326 respektive 0,214 sd. Under den senare perioden avtar effekterna, och endast för nyanlända elever finns det signifikanta förbättringar för provresultaten i svenska.

Från analysen av provresultaten i matematik framgår det att de riktade insatserna var framgångsrika i att förbättra elevernas matematikkunskaper, särskilt på lite längre sikt. Insatserna ledde under den sjuåriga uppföljningsperioden till en genomsnittlig förbättring av matematikresultaten om 0,032 sd, med större förbättringar för elever med utländsk bakgrund än för dem med svensk bakgrund, men för nyanlända elever finns däremot ingen statistiskt säkerställd förbättring totalt sett över den sjuåriga uppföljningsperioden. Med undantag för nyanlända elever, förbättrades resultaten i matematik redan under implementeringsperioden. Under de första åren efter insatsen (år 3–4) finns sedan en stor positiv effekt för infödda elever med utländsk bakgrund (0,184 sd) och en ännu större effekt för ej nyanlända elever (0,308 sd). Alla elevgrupper uppvisar betydande förbättringar i matematik under år 5–7.

Sammantaget visar våra analyser att de riktade insatserna förbättrade de nationella prov-resultaten (se även estimaten i Tabell A 1-Tabell A 3). Effekterna på provresultat i svenska var starkast under den tidiga perioden efter implementeringen och avtog sedan, medan de positiva effekterna i matematik uppstod redan när insatserna pågick, men var särskilt uttalade under år 5–7. Resultaten visar också att de riktade insatserna särskilt gynnade elever med utländsk bakgrund, med tidiga och bestående förbättringar bland infödda med utländsk bakgrund och elever som invandrat för mer än fyra år sedan, medan nyanlända elever främst gynnas på längre sikt. För elever med svensk bakgrund är resultatförbättringarna mindre, men det finns inga tecken på att insatsernas fokus på integration och flerspråkiga elever skulle ha påverkat deras resultat negativt.

Figur 6 Effekt på nationella prov-resultat i respektive ämne



Not: Effekt på provresultat i svenska (a) respektive matematik (b) (mätt i standardavvikelser), totalt (svart), år 1–2 (grå fyrkanter), 3–4 (grå trianglar) och 5–7 (grå cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under hela perioden är -0,122 sd i svenska och -0,115 sd i matematik. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mülhrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019–2020.

4.1.1 Känslighetsanalyser och tolkningar

I Mühlrad m.fl. (2026) visar vi att de positiva effekterna för samtliga elever totalt sett, både för genomsnittligt resultat och för matematik, består när vi korrigerar standardfelen för att vi testat många olika hypoteser. Vi visar också att skillnaderna i effekter mellan olika elevgrupper inte är statistiskt säkerställda i en interaktionsmodell. Vi kan ändå dra slutsatsen att de riktade insatserna var framgångsrika totalt sett, och att det finns tecken på att de, mätt över hela perioden, särskilt gynnade infödda elever med utländsk bakgrund.

Även om insatsernas syfte var att förbättra utbildningen för nyanlända elever och elever med annat modersmål än svenska, finner vi att även elever med svensk bakgrund gynnades, särskilt i matematik. De skattade effekterna för utrikes födda elever är skattade med mer osäkerhet, men resultaten tyder på att också deras lärande stärktes av insatsen på längre sikt, både i matematik och svenska. Att försöka förstå dessa mönster är viktigt, och vi kommer att återkomma till detta när vi analyserar programmets påverkan på undervisningsresurser och organisation (avsnitt 4.4).

Det är möjligt att de resultatförbättringar vi redovisat inte enbart beror på förbättrade kunskapsresultat utan också på att elevsammansättningen förändrats på skolorna, exempelvis om insatserna påverkade vilka familjer som sökte sig till och från kommunerna. Analyser av effekter på deltagande på nationella prov och elevsammansättning, som redovisas i Mühlrad m.fl. (2026), ger stöd för att de förbättringar av skolresultaten som vi visat här berodde på förbättrade kunskapsresultat snarare än på att insatskommunerna fick en mer gynnsam elevsammansättning. Vi har också undersökt hur resultat på nationella prov såg ut i insats- och kontrollkommuner flera år före insatserna. När vi i kontrollerar för de obalanser som fanns åren precis före insatserna påbörjades (se Tabell A 4 – Tabell A 6), kan vi i Figur A 1, som visar den fullständiga dynamiken för provresultat före och efter insatsen, se att vår modell ger god balans också åren dessförinnan. Detta ger stöd för tolkningen att de förbättrade kunskapsresultaten faktiskt beror på de riktade insatserna.

4.2 Kostnads- och intäktskalkyl

För att bedöma om de riktade insatserna kan motiveras ekonomiskt gör vi en överslagsberäkning. Vi har visat att elevresultaten förbättrades generellt, men framför allt i matematik, i de kommuner som deltog i insatserna, jämfört med kontrollkommunerna. Genom att använda uppskattningar av avkastningen på matematikkunskaper på livstidsinkomster som tagits fram av Grönqvist m.fl. (2025), kan vi jämföra avkastningen på de riktade insatserna med kostnaderna för att genomföra dem.

Grönqvist m.fl. (2025) uppskattar att en standardavvikelses förbättring i matematikkunskaper ökar livstidsinkomsterna med 9 procent.¹² Vidare uppskattar de nuvärdet av genomsnittliga reala bruttoinkomster över livscykeln till cirka 9 700 000 kr. Därmed innebär en ökning med en standardavvikelse i matematikkunskaper en livstidsinkomstökning på ca 870 000 kr. Vår effektskattning på 0,032 sd förbättring i matematik motsvarar därmed en avkastning på 2 840 kr per elev.

Nästa steg är att uppskatta insatsernas kostnader. Detta gör vi baserat på de resurser som överfördes till de deltagande kommunerna, enligt kommunernas slutrapporter till Skolverket. Dessa siffror presenteras i Mührlad m.fl. (2026), Tabell A21. Kostnaden per elev i kommunerna under implementeringsåren uppgick till 2 152 kr. Även om det fanns vissa kostnader hos Skolverket som inte ingår i dessa beräkningar, kan vi konstatera att insatsernas uppskattade avkastning överstiger kostnaderna med god marginal: varje satsad krona beräknas i framtiden ge nästan 13 kronor tillbaka.¹³ Det bör naturligtvis tilläggas att denna kalkyl är behäftad med stor osäkerhet.

4.3 Heterogena effekter

Analysen hittills tyder på positiva effekter i genomsnitt, men att elever med olika migrationsbakgrund gynnas i olika utsträckning. Det är också möjligt att insatserna hade olika effekt för pojkar och flickor samt för hög- respektive lågpresterande elever. Forskning visar att pojkar och flickor påverkas olika av faktorer i uppväxtmiljön och skolan: Typiskt sett har pojkar visats vara mer känsliga för ogynnsamma uppväxtförhållanden och för skolans kvalitet (Autor m.fl., 2019; Bertrand & Pan, 2013). Samtidigt har flickor en fördel när det gäller språkutveckling (Fort m.fl., 2020). Det är därmed intressant att undersöka hur de riktade insatserna påverkade pojkars och flickors lärande.

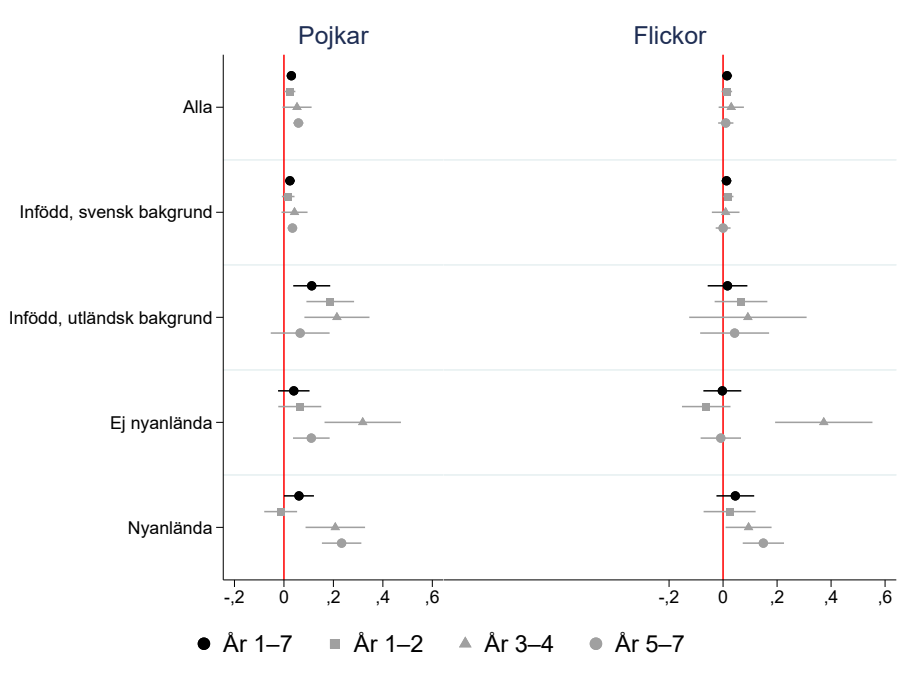
De riktade insatsernas effekt på pojkars respektive flickors nationella provresultat visas i Figur 7. De svarta estimaten indikerar att pojkars skolresultat förbättrades i genomsnitt över sjuårsperioden, medan flickors inte gjorde det. Vi finner också att pojkar oavsett migrationsbakgrund drog nytta av insatserna, och att deras resultat förbättrades både under och efter själva insatserna. Bland flickor finner vi endast positiva effekter på skolresultaten bland utrikesfödda, och endast på lite längre sikt. Även om den totala skillnaden i effekt mellan

¹² Denna uppskattning baseras på en jämförelse av livstidsinkomster från arbete för individer (och tvillingar) med olika matematikresultat i årskurs 6.

¹³ En annan uppskattning av de totala kostnaderna baseras på den ursprungliga budgeten för stödprogrammet, som var 450 miljoner kronor. Om vi delar detta belopp med antalet elever under den sjuåriga uppföljningsperioden, 205 387 (se Tabell A 6), hamnar vi återigen på en kostnad på ca 2 000 kronor per elev.

pojkar och flickor inte är statistiskt säkerställd i en interaktionsmodell, så tyder resultaten i Figur 7 på att skillnaden i provresultat mellan pojkar och flickor totalt sett under sjuårsperioden minskade med cirka 10 procent. Resultatförbättringen bland infödda pojkar med utländsk bakgrund är särskilt stor, 0,112 sd över hela sjuårsperioden, vilket halverar skillnaderna i nationella prov-resultat gentemot pojkar med svensk bakgrund respektive infödda flickor med utländsk bakgrund (se Mühlrad m.fl., 2026, för beräkningar och en fullständig resultatredovisning).

Figur 7 Effekt på nationella prov-resultat för pojkar respektive flickor



Not: Effekt på genomsnittligt provresultat (mätt i standardavvikelser) för pojkar och flickor separat, totalt (svart), år 1-2 (grå fyrkanter), 3-4 (grå trianglar) och 5-7 (grå cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under hela perioden är -0,246 sd för pojkar och -0,007 sd för flickor. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019-2020.

Vi undersöker också hur effekterna av insatserna varierar beroende på elevernas studieprestationer. Analysen visar att resultatförbättringarna är störst bland elever i den nedre delen av provresultatsfördelningen, se Figur A 2. I Mühlrad m.fl. (2026) studerar vi detta vidare och ser att förbättringen bland relativt svaga elever drivs av pojkar, medan de flickor som gynnas återfinns högre upp i resultatfördelningen.

4.4 Effekter på undervisningsresurser och skolans organisation

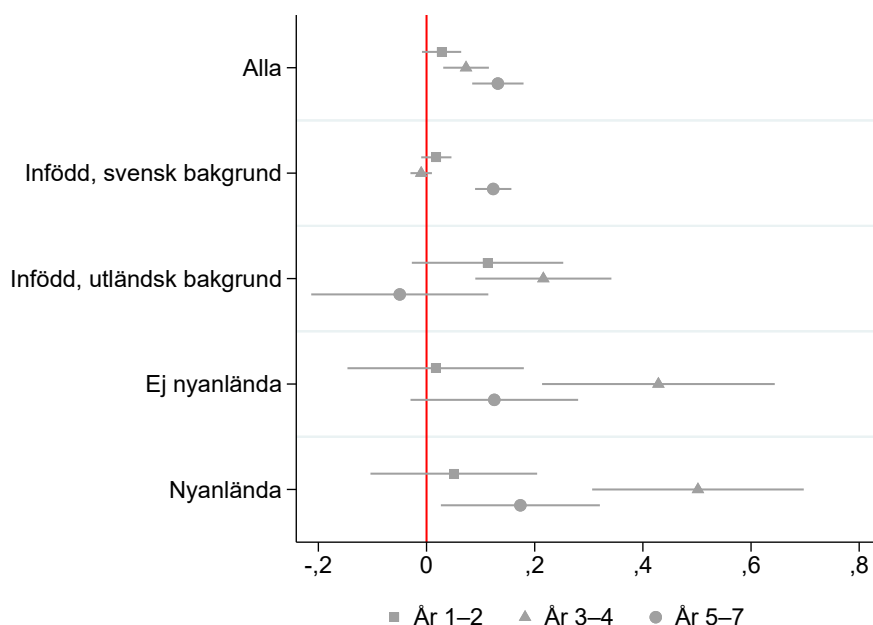
För att bättre förstå hur de riktade insatserna kan ha påverkat elevresultaten analyserar vi hur de påverkade skolresurser och skolorganisation. Eftersom interventionen syftade till att underlätta integrationen av nyanlända elever i skolorna och förbättra kvaliteten på undervisningen för elever med annat modersmål än svenska, är vi särskilt intresserade av potentiella effekter på elevernas tillgång till olika typer av språkrelaterade pedagogiska resurser eller särskilt stöd. Vi undersöker också på vilket sätt deltagande i de riktade insatserna påverkade skol- och klassrumsorganisationen samt mängden undervisande personal (de sistnämnda resultaten redovisas i Mühlrad m.fl. (2026), men sammanfattas här). Det bör dock betonas att finansiering för att anställa fler lärare eller ge elever extra resurser inte var en del av stödet. Följaktligen återspeglar eventuella effekter på undervisningsresurser framför allt omprioritering och förändrad organisering av befintliga resurser, till följd av interventionens coachning, kompetensutveckling och organisatoriska stöd. Förbättrat lärande kan förstås också bero på förbättrad undervisningskvalitet till följd av den kompetensutveckling lärarna tagit del av, vilket är svårt att fånga med registerdata.

4.4.1 Pedagogiska resurser

Först skattar vi effekter av de riktade insatserna på elevernas tillgång till språkutvecklande pedagogiska resurser. Vi konstruerar ett standardiserat sammanfattande index som kombinerar tre olika resurser: att eleven läser ämnet svenska som andraspråk (i stället för ämnet svenska), deltar i modersmålsundervisning eller får handledning på modersmål. Resultaten för det sammanfattande måttet presenteras i Figur 8, medan Figur A 3–Figur A 5 redovisar effekter för respektive resurs. Resultaten i Figur 8 visar tendenser till förbättrad tillgång i insatskommuner för infödda elever med utländsk bakgrund redan under implementeringsperioden: den skattade effekten är stor men inte statistiskt säkerställd. Åren efter insatsen förbättras tillgången generellt i insatskommunerna. Infödda elever med utländsk bakgrund och utlandsfödda får större tillgång till språkutvecklande resurser, särskilt under de första åren efter insatsen då deltagande i svenska som andra språk liksom hemspråksundervisning ökar. På längre sikt är det däremot mindre vanligt att elever läser svenska som andraspråk i insatskommunerna, samtidigt som utrikes födda elever ges större tillgång till handledning på sitt modersmål. I Figur A 6 kan vi se att elever med svensk bakgrund får mer av andra typer av särskilt stöd (dvs. stöd som inte är specifikt kopplat till språkutveckling). Tillgången till modersmålsundervisning

förblir högre i insatskommunerna också under år 5–7, och intressant nog är även elever med svensk bakgrund mer benägna att delta.¹⁴

Figur 8 Effekt på språkrelaterade pedagogiska resurser



Not: Språkrelaterade pedagogiska resurser är det standardiserade medelvärdet av standardavvikelsen av respektive resurs. De resurser som inkluderas är: svenska som andraspråk, hemspråksundervisning eller handledning på modersmål. År 1–2 (fyrkanter), 3–4 (trianglar) och 5–7 (cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under år 1–2 är -0,011 sd. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019–2020.

Att utrikes födda elever fick ökad tillgång till språkförbättrande resurser först åren efter insatserna kan ha bidragit till att de förbättrade provresultaten också lät vänta på sig. Ytterligare analyser i Mühlrad m.fl. (2026) tyder på att utbyggnaden av språkorienterade pedagogiska resurser, särskilt svenska som andraspråk och modersmålsundervisning, gick snabbare i kommuner som redan tidigare hade relativt omfattande språkresurser. Om vi kopplar samman den ökade tillgången till språkorienterade resurser i Figur 8 och Figur A 3–Figur A 5 med provresultaten för olika elevgrupper i Figur 5 och Figur 6 kan vi dra

¹⁴ Att även elever med svensk bakgrund får mer modersmålsundervisning tyder på att det även bland dessa elever finns de som talar ett annat språk än svenska i hemmet, vilket är kravet för att erbjudas undervisning i modersmål.

slutsatsen att förbättrad tillgång till pedagogiska resurser sannolikt har spelat roll för att förbättra skolresultaten.

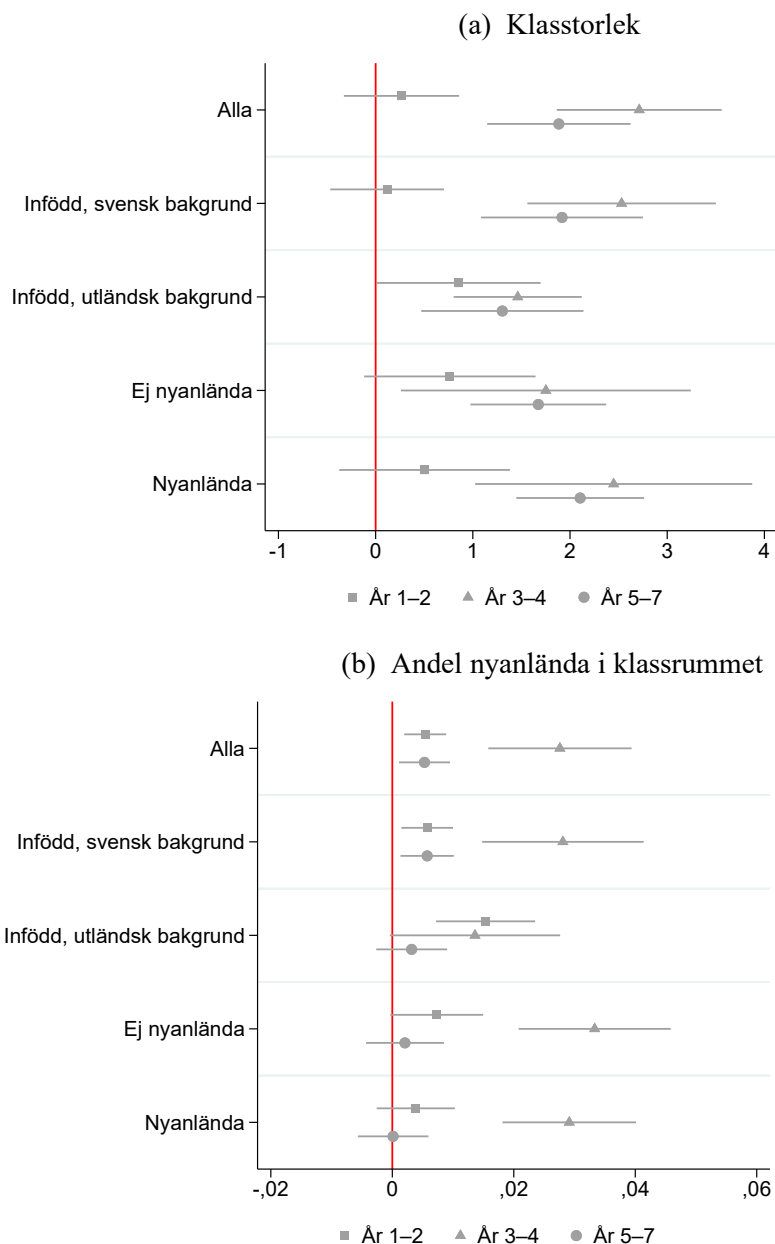
I Mührlad m.fl. (2026) undersöker vi även hur insatserna påverkade lärartäthet, lärarbehörighet och erfarenhet och vi små positiva effekter. Det finns en tendens till högre lärartäthet i insatskommunerna de första åren efter insatserna, och det verkar inte ha skett på bekostnad av lärarnas genomsnittliga kvalifikationer, varken i termer av behörighet eller erfarenhet. Att vi inte hittar stora effekter på lärartäthet är väntat eftersom satsningen finansierade kompetensutveckling snarare än anställning av fler lärare.

4.4.2 Skol- och klassrumsorganisation

Vi undersöker också hur de riktade insatserna påverkade mottagandet av invandrade elever, och finner skillnader i hur klasserna organiseras i insatskommuner jämfört med kontrollkommuner. Den vänstra delen av Figur 9 visar små *ökningar* i klasstorlek för elever med utländsk bakgrund under implementeringsperioden, men att klasstorleken sedan ökade för alla elevgrupper efter insatserna. Den högra delfiguren visar att infödda elever med utländsk bakgrund hade en högre andel nyanlända i sina klassrum under implementeringsfasen i insatskommuner jämfört med kontrollkommuner. Samtidigt hade elever med svensk bakgrund och utrikes födda elever som inte var nyanlända en högre andel nyanlända klasskamrater efter insatserna.

Mönstret återspeglar möjligen att klassrummen – och skolorna – initialt var mer segregerade i insatskommunerna, men att de på sikt i högre utsträckning integrerade nyanlända elever i ordinarie klasser. Som stöd för denna tolkning visar vi i Mührlad m.fl. (2026) att det medan insatserna pågick var vanligare att invandrade elever gick i skolor som hade förberedelseklasser, men att dessa klasser sedan blev mindre vanliga. I skolor där de flesta infödda elever med utländsk bakgrund gick var det i insatskommunerna mindre vanligt med förberedelseklasser, i stället mötte de redan initialt fler nyanlända i sina klassrum jämfört med motsvarande elevgrupp i kontrollkommunerna. Detta kan ha inneburit att deras lärare i större utsträckning jobbade språk- och kunskapsutvecklande, vilket i sin tur gynnade deras lärande jämfört med en situation där läraren inte har denna kompetens. Vi visar också att det i insatskommunerna var vanligare att undervisa svenska som andraspråk i separata klassrum, och att även om tillgången till språkutvecklande resurser ökade, finns det inga tecken på att dessa trängde undan andra former av särskilt stöd.

Figur 9 Effekt på klassrumsorganisation



Not: År 1-2 (fyrkanter), 3-4 (trianglar) och 5-7(cirklar). Nyanlända inkluderar asylsökande elever. De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under år 1-2 är 23,373 i klasstorlek och 0,099 i andel nyanlända. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019-2020.

Sammantaget visar våra analyser att förändringar av pedagogiska resurser och skolorganisation kan ha bidragit till de förbättrade skolresultaten i insatskommuner. Jämfört med kontrollkommuner har fler elever tagit del av språkutvecklande resurser; vi ser ökningarna i alla elevgrupper och ökningarna verkar dessutom bestående. Även resurser i termer av lärartäthet har, om något, förbättrats. Vi ser också en annan organisation av elever och undervisning, vilken verkar ha främjat integration av nyanlända i ordinarie klassrum.

4.4.3 Stödinsatsernas innehåll

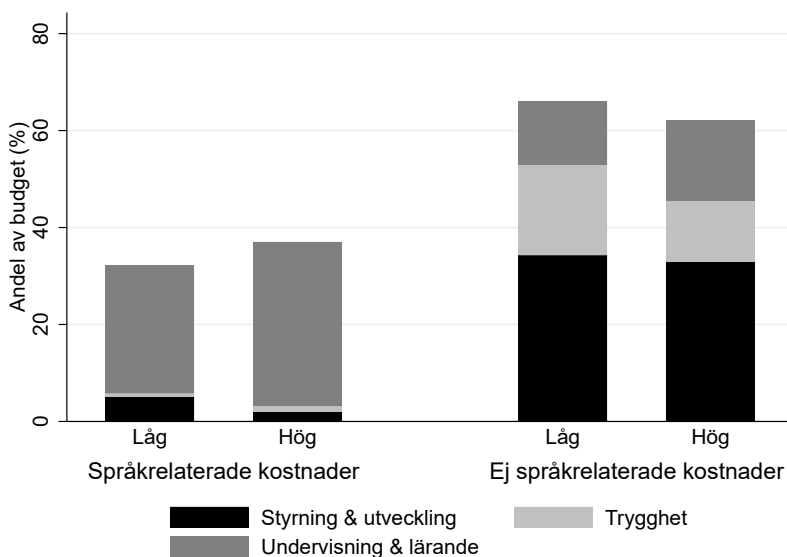
Eftersom innehållet i varje kommuns handlingsprogram anpassades efter de lokala behoven är det inte möjligt att dra kausala slutsatser som kopplar programinnehåll till resultat. I stället presenterar vi en beskrivning av innehållet i olika typer av kommuner och diskuterar hur det förhåller sig till de effekter vi ser när det gäller provresultat och resurser.

I Figur 10 visar vi hur de initiala nivåerna av a) språkrelaterade pedagogiska resurser och b) lärarresurser förhåller sig till olika typer av stöd under interventionen. I figuren har kommunerna delats in i en grupp med höga (över medianen) och en grupp med låga (under medianen) resurser före deltagandet i de riktade insatserna.¹⁵ De budgeterade medlen kategoriseras först som språkrelaterade eller ej språkrelaterade, och inom dessa kategorier klassificeras de som inriktade på att förbättra i) undervisning och lärande, dvs. utbildningsinsatser och coachning av lärare samt löner för vikarier (markerat i grönt); ii) styrning och utveckling, dvs. stöd för organisation och ledning (markerat i svart); eller iii) trygghet, dvs. andra typer av stöd (markerat i grått).

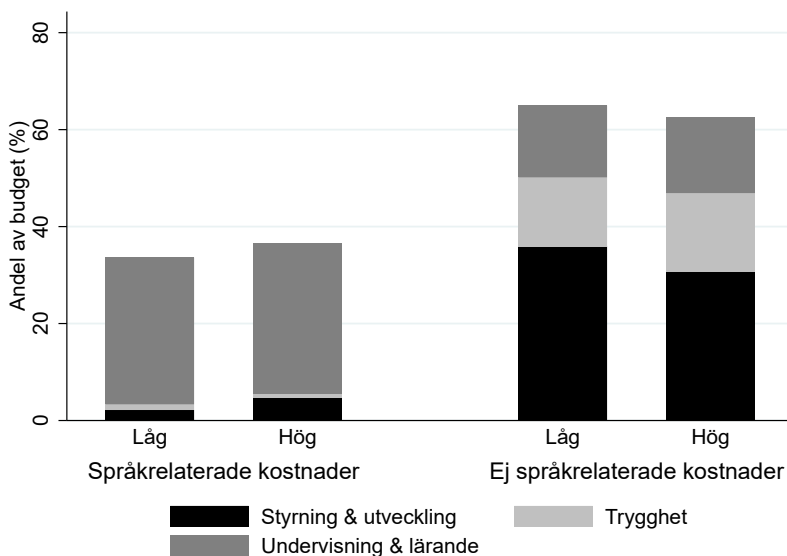
¹⁵ Baserat på ett index för individuellt språkstöd och ett index för lärarresurser, se detaljer i Mühlrad m.fl. (2026).

Figur 10 Fördelning av budget utifrån ursprungliga resursnivåer

(a) Språkresurser



(b) Lärarresurser



Not: Fördelningen av insatsbudget utifrån kommunens initiala resursnivå relaterad till språk (a) respektive lärare (b). Språkresurser är ett index över svenska som andraspråk, hemspråksundervisning och handledning på modersmål. Lärarresurser är ett index över andelen behöriga lärare, lärartäthet och lärares erfarenhet. Varje typ av resurs har samma vikt, och indexet är framtaget på kommunnivå två år innan insatsen. Olika typer av budgetposter är ömsesidigt uteslutande, och varierar mellan 0 och 1.

Figur 10 visar på en svagt positiv korrelation mellan initiala resurser och språksatsningar: Kommuner med initialt högre språkrelaterade resurser (delfigur a) och lärarresurser (delfigur b) använde generellt en något högre andel av budgeten till språkrelaterade satsningar. Samma mönster är synligt för satsningar på undervisning, där den gröna delen av stapeln är något högre i kommuner där resurserna var höga initialt. I de kommuner som hade lägre språkrelaterade resurser före insatsen avsattes en något mindre del av programbudgeten till språkrelaterad undervisning. I stället lades en större andel på styrning, vilket kan tyda på ett större behov av att organisera denna typ av undervisning och verksamhet. I linje med tolkningen att kommuner med initialt begränsade språkrelaterade resurser behövde större organisatoriskt stöd, visar vi i Mühlrad m.fl. (2026) att dessa kommuner också hade högre utgifter per elev.

I Mühlrad m.fl. (2026) undersöker vi också om effekterna på elevernas nationella prov-resultat samvarierar med dessa utgiftsmönster. Vi finner inget samband mellan den skattade effekten på provresultat och utgift per elev, men viss samvariation med hur budgeten fördelas mellan olika poster. Effekterna på provresultaten är större i kommuner som avsatte en större andel av budgeten till löner, oavsett om det rörde språkrelaterade eller icke-språkrelaterade insatser. Detta indikerar att resurser i högre grad användes för lärarvikarier i samband med kompetensutvecklingsinsatser. Utgifter för styrning och utveckling är däremot förknippade med lägre effekter på provresultaten.

Sammanfattningsvis ger analysen av initiala förutsättningar och utgifter under interventionen indikationer på att effekterna av deltagande i det riktade stödet var mer positiva i kommuner där insatserna kunde fokusera på språkutvecklande och undervisningsrelaterade aktiviteter, snarare än på icke-språkrelaterat ledningsstöd och styrningsstrukturer.

5 Diskussion och slutsatser

Att främja integration av nyanlända elever och förbättra undervisningskvaliteten för flerspråkiga elever genom nationella skolutvecklingsprogram är en utmaning. Det beror dels på att insatser som visats fungera väl i småskaliga studier och kvalitativ forskning inte nödvändigtvis fungerar på samma sätt i större skala, dels på att varaktiga effekter av skolutveckling kräver att man uppnår lokalt engagemang och delaktighet bland skolans professioner. Dessutom kan det finnas en oro för att satsningar på förbättrad utbildningskvalitet för vissa elever skulle ske på bekostnad av andra. Trots dessa utmaningar tycks den samverkansmodell för skolutveckling som Skolverket lanserade 2016, riktat till

kommuner som påverkats kraftigt av flyktingkrisen 2015, ha lyckats övervinna åtminstone några av dessa hinder.

De riktade insatserna från Skolverket fokuserade på kompetensutvecklingsinsatser för att stärka språkmedvetenhet och undervisningspraktik, integrera ämnesinläring och språkutveckling samt mer generellt ge organisatoriskt och ledningsmässigt stöd för mottagande och inkludering av elever med annan språkbakgrund än svenska. En bärande idé för denna samverkansmodell, som fortfarande används vid Skolverkets olika riktade insatser, är ta fram åtgärdsplaner bestående av kompetensutveckling och organisatoriskt stöd anpassade efter kommunens (eller skolans) specifika behov. Detta sker efter en analys av lokala förutsättningar i samarbete mellan ett lokalt team och Skolverkets processtödjare. Paketet implementeras därefter av kommunen med ekonomiskt stöd och processtöd från Skolverket. Tack vare den parvisa randomiseringen av programmets införande har vi kunnat utvärdera dess effekter.

Vår sjuåriga uppföljning av Skolverkets riktade stöd, vars syfte var att höja undervisningskvaliteten för nyanlända och elever med annat modersmål än svenska, visar att de genomsnittliga provresultaten i svenska och matematik förbättrades med 0,021 standardavvikelser (sd). Effekten drivs av en förbättring på 0,032 sd i matematik. Matematikresultaten förbättrades både under och efter själva insatsperioden, förutom för nyanlända vars resultat stärktes på lång sikt. Resultaten i svenska stärktes däremot först åren efter insatserna, med undantag för svenskfödda elever med utrikesfödda föräldrar som förbättrade sina resultat redan under implementeringsperioden. Sammantaget, gynnade det riktade stödet särskilt elever med utländsk bakgrund, pojkar och elever i den nedre delen av resultatfördelningen.

Vi kan dra slutsatsen att de riktade insatserna hade positiva effekter på lärande i både matematik och svenska. Storleksmässigt är effekterna i linje med eller något större än vad som uppnåddes i Matematik- och Läslyften: 0,026 sd i matematik i Matematiklyftet respektive 0,013 sd i svenska i Läslyftet (Grönqvist m.fl., 2025; Holmlund m.fl., 2024). De riktade insatserna bidrog därmed till att minska skillnader i provresultat mellan elever med svensk och utländsk bakgrund samt mellan pojkar och flickor, men också till att de genomsnittliga skillnaderna i kunskapsresultat mellan de deltagande kommunerna och landet som helhet nästan halverades. En grov överslagsberäkning indikerar att de långsiktiga förbättringarna i matematik är tillräckligt stora för att motivera insatserna samhällsekonomiskt då varje satsad krona uppskattas ge tretton kronor tillbaka i form av förbättrade framtida arbetsinkomster för berörda elever.

En analys av insatsernas effekter på tillgång till språkrelaterade resurser, klassrumsorganisation och lärarresurser ger vissa insikter om vad som kan ha

drivit de positiva effekterna på elevernas studieresultat. Även om det finns vissa tecken på att tillgången till språkrelaterade pedagogiska resurser för svenskfödda elever med utländsk bakgrund ökade redan under själva insatsåren, fick dessa elever också något fler nyanlända i sina klasser och de kan också ha gynnats av en ökad språkmedvetenhet bland lärarna till följd av programmets satsningar på utbildning i bland annat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Ökad tillgång till språkrelaterade resurser för utrikes födda elever blir tydlig först efter själva insatsåren, jämfört med kontrollkommunerna. En möjlig förklaring är att det under åren efter flyktingkrisen fanns ett starkt fokus i alla kommuner på att snabbt tillhandahålla sådana resurser för nyanlända, vilket kan ha medfört att effekten av insatserna blev att (i) insatskommunerna jämförelsevis förbättrade tillgången för andra flerspråkiga elevgrupper och (ii) att tillgången till dessa resurser kvarstod även när krisen ebbade ut.

Analysen visar också att insatskommunerna initialt i högre grad placerade nyanlända elever i förberedelseklasser för att sedan, efter insatserna, tvärtom i högre grad integrera dem i ordinarie klasser. Det är möjligt att dessa förberedelseklasser innebar ett starkt fokus på språkinläring i inledningsskedet, men de kan i viss mån ha bidragit till att tränga undan matematikundervisningen och fördröja resultatförbättringar i matematik för nyanlända elever. Vidare kan en viss ökad lärartäthet i insatskommunerna ha bidragit till positiva effekter. Samtidigt ökade klasstorlekarna, möjligen som en följd av att förberedelseklasserna fasades ut. Detta kan ha hållit tillbaka resultaten, i den mån den ökade lärartätheten inte fullt ut kompenserade för förändringen.

Sammantaget drar vi slutsatsen att det riktade stödet för att förbättra mottagande och undervisningskvalitet för nyanlända och elever med annat modersmål än svenska påverkade skolornas arbetssätt långsiktigt och ledde till högre kunskapsresultat. Det är viktigt att lyfta fram att trots att insatserna syftade till att stödja integrationen av nyanlända och elever med annat modersmål än svenska, förbättrades resultaten även för elever födda i Sverige. Insatserna tycks också särskilt ha gynnat elever med svaga kunskapsresultat och har därmed bidragit till att stärka skolans likvärdighet.

Referenser

- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., och Wasserman, M. (2019). Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 338–381.
- Bertrand, M., och Pan, J. (2013). The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(1), 32–64.
- Björklund, A., Edin, P.-A., Fredriksson, P., och Krueger, A. (2004). *Education, equality, and efficiency: An analysis of Swedish school reforms during the 1990s* (Vol. 1)..
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande—Mottagande och inkludering av nyanlända elever i den svenska skolan*. PhD Thesis, Stockholms universitet.
- Bunar, N. (2017). Migration and education in Sweden: Integration of migrants in the Swedish school education and higher education systems. *NESET II ad hoc Question*, 3, 1–19.
- Cummins, J. (2019). Should Schools Undermine or Sustain Multilingualism? An Analysis of Theory, Research, and Pedagogical Practice. *Sustainable Multilingualism*, 15(1), 1–26.
- Fort, M., Ichino, A., och Zanella, G. (2020). Cognitive and Noncognitive Costs of Day Care at Age 0–2 for Children in Advantaged Families. *Journal of Political Economy*, 128(1), 158–205.
- Getik, D., Sjögren, A., och Sundberg, A. (2024). *Migration inflow and school performance of incumbents* Working paper 2024:22. IFAU.
- Grönqvist, E., Öckert, B., och Rosenqvist, O. (2025). Does the “Boost for Mathematics” Boost Mathematics? A Large-Scale Evaluation of the “Lesson Study” Methodology on Student Performance. *American Economic Journal: Economic Policy*, 17(3), 345–372.
- Grönqvist, H., och Niknami, S. (2017). The school achievements of refugee children: Lessons from Sweden. *Nordic Economic Policy Review*, 520, 159–183.
- Holmlund, H., Häggblom, J., och Lindahl, E. (2024). *The Boost for reading* (IFAU WP No. 2024:6).

- Holmlund, H., Sjögren, A., och Öckert, B. (2019). *Jämlikhet i utfall och möjligheter i den svenska skolan* (Bilaga till Långtidsutredningen No. SOU2019:40). Finansdepartementet.
- Kalinowski, E., Gronostaj, A., och Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5(1), 2332858419828691.
- Kraft, M. A., Blazar, D., och Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Mühlrad, H., Sibbmark, K., Sjögren, A., och Tallås Ahlzen, M. (2026). *Supporting integration in schools: Evidence from a randomized targeted intervention* IFAU Working paper 2026:1.
- Mörtlund, T. (2020). *Arbetet med nyanlända elever i grundskolan* (Working Paper No. 2020:2). IFAU.
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OECD.
- Palik, J., och Østby, G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: A scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education. Internationale Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft. Revue Internationale De Pedagogie*, 69(1–2), 227–247.
- Pinson, H., Bunar, N., och Devine, D. (Red.). (2023). *Research handbook on migration and education*. Edward Elgar Publishing.
- Regeringen. (2014). *Utbildning för nyanlända elever – mottagande och skolgång* (Proposition No. 2014/15:45).
- Ruiz De Zarobe, Y., och Jiménez Catalán, R. M. (Red.). (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., och Anders, J. (2025). Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254.

- Skollag. (2010). *SFS 2010:800*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2016a). *Skolverkets kartläggningsmaterial för bedömning av nyanlända elevers kunskaper steg 1 och 2* (Ovrigt material No. 2016:428).
- Skolverket. (2016b). *Utbildning för nyanlända elever—Vägledning för huvudmän och skolor*. Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Utvärdering av Svamverkan för bästa skola: Utvecklingen hos huvudmännen i två urvalsomgångar*. (Rapport No. 2022:6).
- Stolk, Y., Kaplan, I., och Szwarc, J. (2023). Majority language acquisition by children of refugee background: A review. *International Journal of Inclusive Education*, 1–24.
- Sun, M., Kennedy, A. I., och Loeb, S. (2021). The Longitudinal Effects of School Improvement Grants. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(4), 647–667.
- Utbildningsdepartementet. (2013). *Utbildning för nyanlända elever* (No. DS 2013:6). Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2015). *Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för nyanlända elever och vid behov för elever med annat modersmål än svenska*.

Bilaga

Tabell A 1 Effekt på nationella prov-resultat, genomsnitt

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Alla	Infödd, svensk bakgrund	Infödd, utländsk bakgrund	Ej nyanländ	Nyanlända
<i>Panel A: Totalt</i>					
År 1–7	0,021** (-0,008)	0,019** (-0,008)	0,066** (-0,027)	0,023 (-0,028)	0,036 (-0,024)
Observationer	209 081	171 022	13 605	11 511	12 943
Kontrollgrupp	-0,135	-0,071	-0,299	-0,34	-0,656
<i>Panel B: Insatsperioden</i>					
År 1–2	0,012 (-0,008)	0,018* (-0,01)	0,110*** (-0,04)	0,013 (-0,034)	-0,019 (-0,031)
Observationer	91 833	76 079	5 054	3 210	7 490
Kontrollgrupp	-0,158	-0,09	-0,32	-0,354	-0,686
<i>Panel C: Tidigare perioden efter insatsen</i>					
År 3–4	0,052* (-0,026)	0,032 (-0,025)	0,128*** (-0,041)	0,315*** (-0,064)	0,084* (-0,046)
Observationer	39 88	32 633	2 852	2 110	2 285
Kontrollgrupp	-0,096	-0,027	-0,297	-0,318	-0,676
<i>Panel D: Senare perioden efter insatsen</i>					
År 5–7	0,035*** (-0,011)	0,018* (-0,011)	0,073** (-0,032)	0,073** (-0,029)	0,179*** (-0,03)
Observationer	77 368	62 31	5 699	6 191	3 168
Kontrollgrupp	-0,127	-0,071	-0,282	-0,341	-0,565

Not: Genomsnitt av standardiserade provresultat i svenska och matematik, årskurs 3, 6, och 9. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019–2020. Robusta standardfel inom parentes.

Tabell A 2 Effekt på nationella prov-resultat i svenska

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Alla	Infödd, svensk bakgrund	Infödd, utländsk bakgrund	Ej nyanländ	Nyanländ
<i>Panel A: Totalt</i>					
År 1–7	0,011 (-0,008)	0,011 (-0,008)	0,04 (-0,031)	-0,012 (-0,034)	0,041 (-0,032)
Observationer	202 372	166 388	13 315	11 198	11 471
Kontrollgrupp	-0,122	-0,079	-0,184	-0,2	-0,634
<i>Panel B: Insatsperioden</i>					
År 1–2	0,007 (-0,01)	0,01 (-0,01)	0,109** (-0,045)	-0,014 (-0,047)	0,029 (-0,045)
Observationer	88 752	74 108	4 938	3 119	6 587
Kontrollgrupp	-0,148	-0,093	-0,214	-0,225	-0,722
<i>Panel C: Tidigare perioden efter insatsen</i>					
År 3–4	0,075*** (-0,019)	0,049*** (-0,016)	0,071 (-0,064)	0,326*** (-0,097)	0,214*** (-0,051)
Observationer	38 658	31 764	2 789	2 059	2 046
Kontrollgrupp	-0,098	-0,051	-0,188	-0,217	-0,635
<i>Panel D: Senare perioden efter insatsen</i>					
År 5–7	-0,004 (-0,009)	-0,012 (-0,009)	0,001 (-0,034)	0,015 (-0,03)	0,094*** (-0,034)
Observationer	74 962	60 516	5 588	6 020	2 838
Kontrollgrupp	-0,103	-0,077	-0,156	-0,182	-0,42

Not: Standardiserat provresultat i svenska, årskurs 3, 6, och 9. Alla regressioner inkluderar kommun-kontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019–2020. Robusta standardfel inom parentes.

Tabell A 3 Effekt på nationella prov-resultat i matematik

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Alla	Infödd, svensk bakgrund	Infödd, utländsk bakgrund	Ej nyanländ	Nyanländ
<i>Panel A: Totalt</i>					
År 1–7	0,032*** (-0,011)	0,029*** (-0,01)	0,103*** (-0,033)	0,061* (-0,032)	0,024 (-0,028)
Observationer	199 602	163 463	13 091	10 937	12 111
Kontrollgrupp	-0,115	-0,036	-0,395	-0,451	-0,619
<i>Panel B: Insatsperioden</i>					
År 1–2	0,021* (-0,012)	0,027** (-0,012)	0,120** (-0,046)	0,047 (-0,041)	-0,039 (-0,033)
Observationer	85 728	71 216	4 755	2 903	6 854
Kontrollgrupp	-0,137	-0,062	-0,408	-0,488	-0,61
<i>Panel C: Tidigare perioden efter insatsen</i>					
År 3–4	0,035 (-0,036)	0,022 (-0,035)	0,184*** (-0,051)	0,308*** (-0,056)	-0,085 (-0,065)
Observationer	38 523	31 525	2 776	2 023	2 199
Kontrollgrupp	-0,064	0,021	-0,38	-0,387	-0,649
<i>Panel D: Senare perioden efter insatsen</i>					
År 5–7	0,070*** (-0,018)	0,048*** (-0,016)	0,171*** (-0,036)	0,101*** (-0,038)	0,226*** (-0,034)
Observationer	75 351	60 722	5 560	6 011	3 058
Kontrollgrupp	-0,118	-0,037	-0,393	-0,456	-0,618

Not: Standardiserat provresultat i matematik, årskurs 3, 6, och 9. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026), och exkluderar åren 2019–2020. Robusta standardfel inom parentes.

Tabell A 4 Balanstabell på individnivå: effekt av att bo i en insatskommun på olika utfall innan insatsen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Alla	Infödd, svensk bakgrund	Infödd, utländsk bakgrund	Ej nyanländ	Nyanlända
Panel A: Provresultat genomsnitt					
Behandlad	-0,002 (-0,018)	0,01 (-0,017)	-0,05 (-0,035)	-0,015 (-0,043)	-0,098** (-0,038)
Observationer	129 107	113 063	6 301	3 980	5 763
Kontrollgrupp	-0,112	-0,074	-0,248	-0,301	-0,607
Panel B: Provresultat svenska					
Behandlad	0,01 (-0,018)	0,024 (-0,017)	-0,006 (-0,043)	-0,025 (-0,046)	-0,108** (-0,044)
Observationer	124 826	110 087	6 075	3 815	4 849
Kontrollgrupp	-0,116	-0,093	-0,153	-0,163	-0,598
Panel C: Provresultat matematik					
Behandlad	-0,016 (-0,02)	-0,004 (-0,019)	-0,104** (-0,043)	0,002 (-0,052)	-0,130*** (-0,041)
Observationer	127 022	111 273	6 210	3 881	5 658
Kontrollgrupp	-0,086	-0,04	-0,322	-0,405	-0,561
Panel D: Predicerade provresultat					
Behandlad	-0,016* (-0,009)	-0,004 (-0,008)	-0,038** (-0,017)	-0,062*** (-0,019)	-0,002 (-0,01)
Observationer	476 320	395 668	26 227	11 196	31 982
Kontrollgrupp	-0,892	-0,834	-1,134	-0,807	-1,204

Not: Utfallen är mätta 2 år innan insatsen påbörjades. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mülrad m.fl., 2026). Robusta standardfel inom parentes.

Tabell A 5 Balanstabell på kommunnivå: rank och skolresurser

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Rank	Lärare, erfarenhet	Lärare, behörighet	Lärartäthet	Antal elever
Behandlad	-0,011 (0,008)	0,019 (0,273)	-0,000 (0,010)	0,059 (0,135)	512,027** (240,929)
Observationer	126	126	126	126	126
Kontrollgrupp	1,717	13,688	0,860	8,759	1428,072

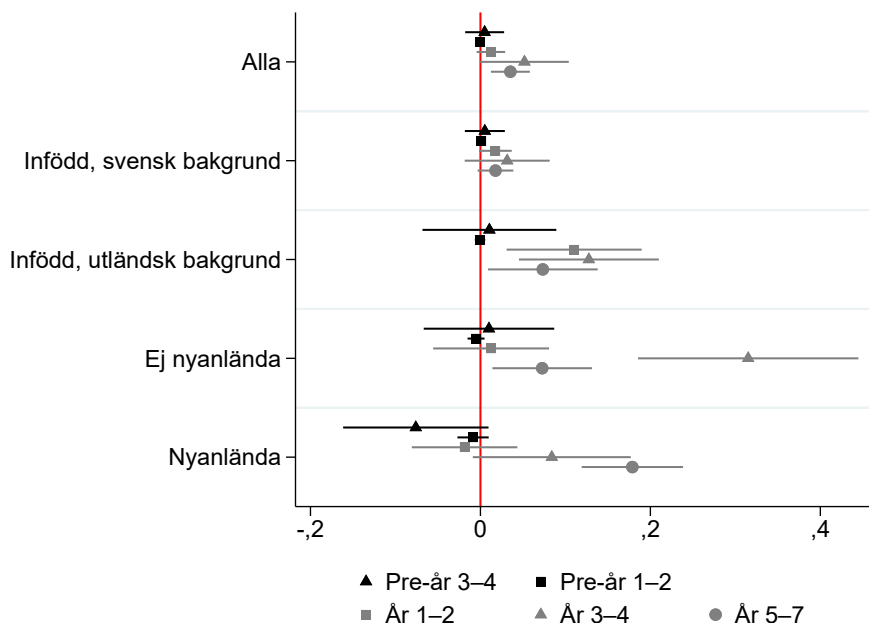
Not: Rank enligt Skolverkets behovsbedömning i kolumn 1. Mätt på lärare: erfarenhet i antal år (2), relevant utbildning (3) och antal lärare per 100 elever (4). I kolumn 5 redovisas antalet grundskole-elever i kommunen. Allt är mätt som genomsnitt de två åren innan insatsen. Robusta standardfel inom parentes.

Tabell A 6 Balanstabell på kommunnivå: elevsammansättning med avseende på migrationsbakgrund

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Infödd, svensk bakgrund	Infödd, utländsk bakgrund	Utrikes född	Ej nyanländ	Nyanländ
Behandlad	-0,020 (0,013)	0,008 (0,006)	0,012 (0,010)	0,011 (0,007)	0,003 (0,003)
Observationer	126	126	126	126	126
Kontrollgrupp	0,843	0,044	0,113	0,086	0,027

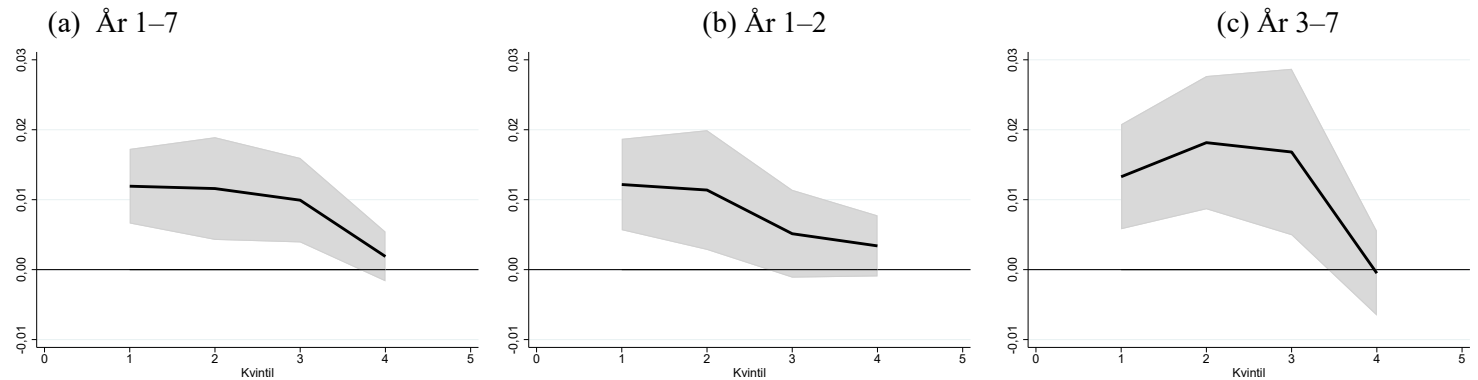
Not: Elever registrerade i Elevregistret, de två åren innan insatsen. Robusta standardfel inom parentes.

Figur A 1 Effekt på nationella prov-resultat, innan och efter insatsen



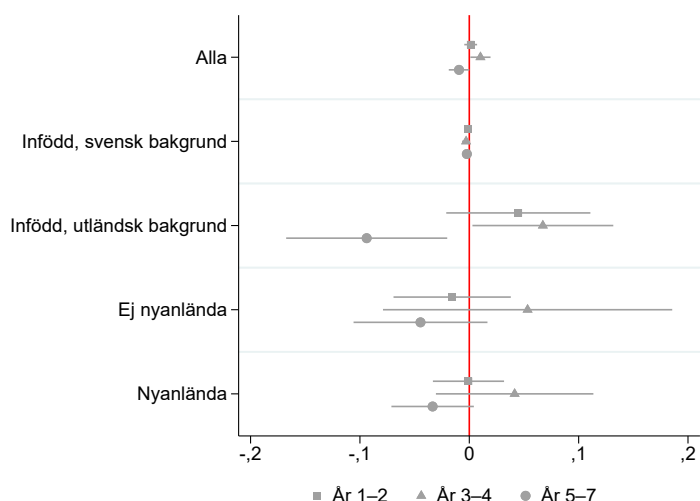
Not: Effekt på genomsnittligt provresultat i svenska och matematik (mätt i standardavvikelser). Innan insatsen i svart, 1–2 (svarta fyrkanter) och 3–4 (svarta trianglar). Effekt efter insatsen, år 1–2 (grå fyrkanter), 3–4 (grå trianglar) och 5–7 (grå cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommun-kontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026), och exkluderar åren 2019–2020.

Figur A 2 Effekt på nationella prov-resultat över poängfördelningen



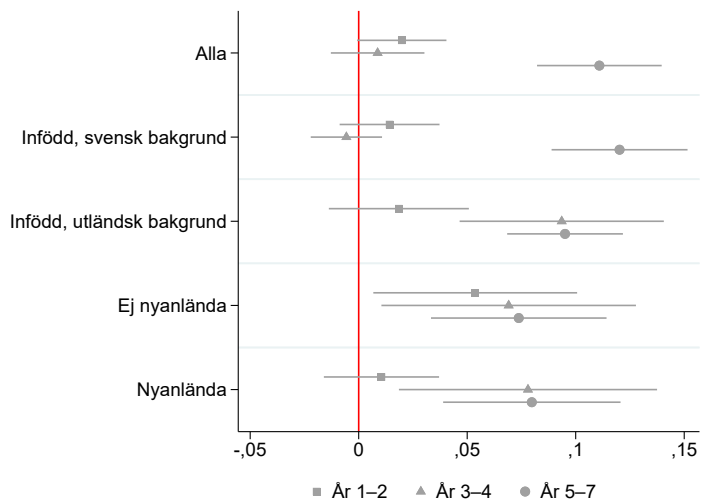
Not: Figurerna visar estimat och 95-procentiga konfidensintervall från enskilda regressioner där utfallsvariabeln är en indikator som tar värdet 1 om eleven har ett provresultat över kvintil $i=1, \dots, 4$. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar åren 2019–2020.

Figur A 3 Effekt på svenska som andraspråk



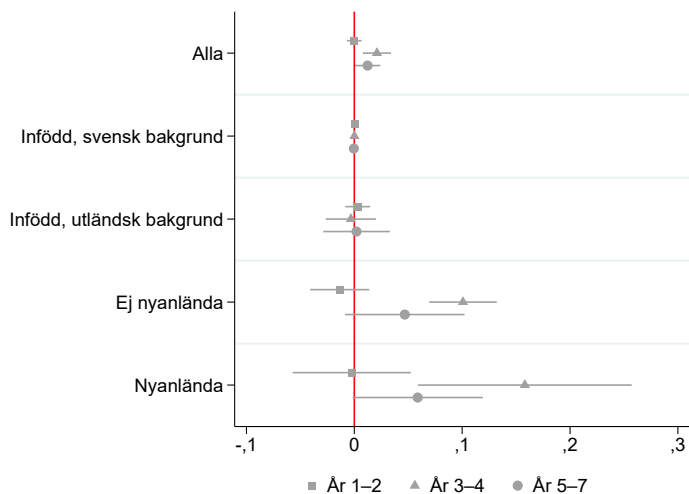
Not: Figuren visar effekter på andelen elever med svenska som andraspråk. År 1–2 (fyrkanter), 3–4 (trianglar) och 5–7 (cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under år 1–2 för var 0,106. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar inte åren 2019–2020.

Figur A 4 Effekt på Hemspråk



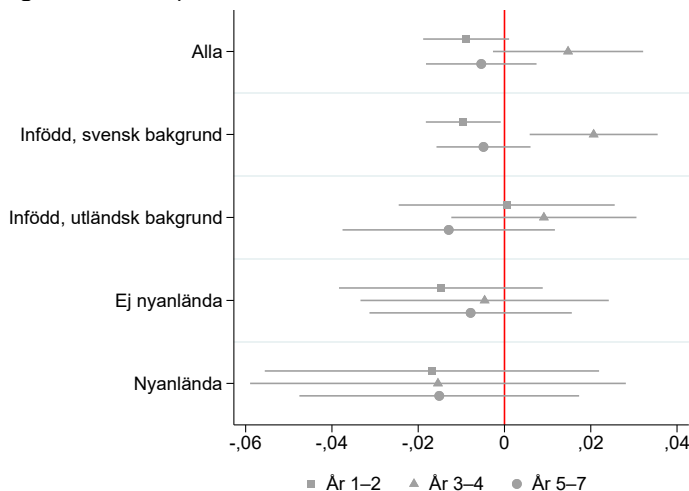
Not: Figuren visar effekter på andelen elever med hemspråksundervisning. År 1–2 (fyrkanter), 3–4 (trianglar) och 5–7 (cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under år 1–2 var 0,069. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar inte åren 2019–2020.

Figur A 5 Effekt på Handledning på modersmål



Not: Figureerna visar effekter på andelen elever med handledning på modersmål. År 1-2 (fyrkanter), 3-4 (trianglar) och 5-7 (cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under år 1-2 var 0,031. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar inte åren 2019-2020.

Figur A 6 Effekt på Särskilt stöd



Not: Figureerna visar effekter på andelen elever med särskilt stöd. Särskilt stöd är en indikator för att eleven deltar i ett åtgärdsprogram, har anpassad studiegång eller annat (ej språkrelaterat) stöd. År 1-2 (fyrkanter), 3-4 (trianglar) och 5-7 (cirklar). De horisontella linjerna avser 95-procentiga konfidensintervall. Genomsnitt i kontrollgruppen för alla elever under år 1-2 var 0,078. Nyanlända inkluderar asylsökande elever. Alla regressioner inkluderar kommunkontroller (se avsnitt 3.5 i Mühlrad m.fl., 2026) och exkluderar inte åren 2019-2020.

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med placering i Uppsala.

IFAU ska främja, stödja och genom forskning genomföra uppföljningar och utvärderingar.

Uppdraget omfattar effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen.

I rapportserien presenteras såväl IFAU:s forskning som resultat av samarbeten med andra nationella och internationella forskningsorganisationer.

IFAU delar årligen ut bidrag till olika forskningsprojekt, vars resultat publiceras i rapportserien.

Rapporterna kan vara fristående eller publiceras tillsammans med ett Working paper.

Alla IFAU:s publikationer finns på www.ifau.se