

# Arbetar skolor systematiskt för att förbättra elevernas kunskapsutveckling?

Skolinspektionens rapport 2010:10  
Diarienummer 40-2009:1773  
Stockholm 2010  
Foto: Ryno Quantz och Bananastock

# Innehåll

---

1. Innehållsförteckning	3
2. Förord	5
3. Sammanfattning	6
4. Inledning	10
4.1 Bakgrund och syfte	10
4.2 Frågeområden och avgränsningar	12
4.3 Metod och genomförande	12
5. Uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete i de granskade skolorna	15
5.1 Faktiska kunskapsresultat och skolornas egen kunskapsbild	15
5.2 Skolinspektionens och skolornas bild av uppföljning, utvärdering och åtgärder	18
5.3 Orealistisk bild av kvalitetsarbete	31
6. Sammanfattande diskussion och rekommendationer	33
7. Referenser	37
8. Bilagor	39



## 2 | Förord

Skolinspektionen är den myndighet som granskar kvalitén i och har tillsyn över det offentliga skolväsendet och utbildningen vid fristående skolor. Skolinspektionens mål är att bidra till alla barns och elevers lika rätt till god utbildning i en trygg miljö, där alla når sitt maximala resultat och minst godkänt i alla ämnen.

Kvalitetsgranskningar ska bidra till att förbättra elevernas kunskapsresultat genom att tydliggöra kvalitetsbrister och behov av utveckling, så att skolor, övriga verksamheter och huvudmän ska kunna genomföra förbättringar.

Denna rapport behandlar ett av områdena som varit föremål för kvalitetsgranskning under 2009; skolors uppföljning och utvärdering av elevers kunskapsutveckling.

Kvalitetsgranskningen syftar till att bedöma huruvida skolorna, med rektorn som ytterst ansvarig, har ett fungerande system för att följa upp och utvärdera elevers kunskapsutveckling, samt om de har ett system för att utforma åtgärder i syfte att förbättra kunskapsresultaten på skolorna. Detta innebär att skolans arbete granskas i sin helhet över samtliga årskurser för att kunna avläsa om det finns "en röd tråd" i arbetet som genomsyrar såväl de lägre som de högre årskurserna.

Granskningen omfattar 40 skolor utvalda efter specifika kriterier, bland annat har flera av skolorna uppvisat relativt låga kunskapsresultat. Det gör att innehållet i denna granskningsrapport inte kan göra anspråk på att beskriva en generell bild av den svenska skolan men är likafullt till nytta för skolor och huvudmän över hela landet i deras kvalitetsarbete för att öka elevernas måluppfyllelse. Föreliggande skrift är en övergripande rapport om kvalitetsgranskningens resultat. Beslut för respektive granskad skola finns publicerade på Skolinspektionens hemsida.

För kvalitetsgranskningen har Katalin Bellaagh varit projektledare och Ingrid Åsgård projektsamordnare. Skolinspektionens samtliga regionala avdelningar har varit involverade och genomfört granskningar inom sitt geografiska ansvarsområde. Ansvaret för granskningen har legat på avdelningen i Stockholm.

### **Stockholm 2010**

**Ann-Marie Begler**  
Generaldirektör

**Kjell Hedwall**  
Avdelningschef

## 3 | Sammanfattning

I det målstyrda system som präglar svenskt skolväsende finns en stor tillit till att de professionella, rektorerna och lärarna, söker de bästa lösningarna för att elever ska nå hög måluppfyllelse.

I ansvaret för resultaten inbegrips en skyldighet att följa upp och utvärdera elevernas kunskapsutveckling i förhållande till de nationella kunskapsmålen. Uppföljningen och utvärderingen ska ligga till grund för analys och bedömning av vilka åtgärder och insatser som är nödvändiga från skolans sida.

Skolinspektionen har i denna granskning undersökt hur väl detta fungerar på 40 skolor spridda över landet. I granskningen har vi tagit ställning till i vilken mån arbetet präglas av systematik samt huruvida det är skolans rektor som tar det övergripande ansvaret för arbetet. Ett systematiskt arbete ska bedrivas kontinuerligt och processinriktat och ska inkludera olika nivåer i skolan. Vidare ska det präglas av fastlagda rutiner med en tydlig planering, ansvarsfördelning, tidplaner, dokumentation, verktyg och metoder. Fokus ska vara på förbättring/ bättre resultat och i första hand vara ett verktyg för ett internt utvecklingsarbete.

Granskningen har genomförts med frågor till lärarna genom en webbenkät och intervjuer med rektorerna på plats. Vi har också tagit del av inskickad dokumentation från skolorna.

Det finns få skolor bland de 40 skolorna som har ett systemtänkande och bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete i sin helhet. Däremot finns det flera goda exempel där skolor arbetar väl med kvalitetsaspekter i delar av sin verksamhet. Skolorna har kommit längst med att beskriva de enskilda elevernas kunskapsutveckling i de högre årskurserna. Sämst är skolorna på att analysera vad resultaten beror på, särskilt på en mer övergripande skolnivå och för elever som inte har behov av särskilda stödinsatser.

Skolinspektionens övergripande slutsatser utifrån granskningen är att rektorerna och lärarna behöver ta ett kollektivt ansvar för att analysera och förbättra elevernas resultat. Rektorer och lärare bör sätta *kunskapsmålen* mer i fokus och ha höga förväntningar på *alla* sina elever. Skolor behöver således ha ett tydligare helhetsperspektiv där alla elevers kunskapsutveckling följs upp och utvärderas under hela skolgången från årskurs 1 till 9, där resultaten aggregeras och sätts mer i relation till skolans organisation och undervisningens kvalitet än till den enskilda elevens förutsättningar. För att så ska ske bör kvalitetskedjan med uppföljning, utvärdering och åtgärder användas aktivt som ett *verktyg för intern utveckling*.

## Resultaten av granskningen i övrigt kan sammanfattas i nedanstående punkter.

**”Individfokuserade”.** Skolorna är bäst på att följa upp resultaten på elevnivå, främst i de högre årskurserna. Kraven på skriftliga omdömen, och individuella utvecklingsplaner (IUP) och betyg har bidragit till detta. Däremot sker uppföljning sällan sett över tid i ett årskurs 1 till 9-perspektiv. Skolorna är ”individfokuserade”, det vill säga de fokuserar på att följa upp, utvärdera och åtgärda resultaten på elevnivå. De letar efter orsaker till resultaten hos enskilda elever och vidtar åtgärder på individnivå för att förebygga misslyckande. Det är mindre vanligt att skolor tittar på alla elevers kunskapsutveckling, oavsett prestationsnivå, eller att de aggregerar resultaten, detta särskilt i de lägre årskurserna.

**Sällan åtgärder på grupp- eller skolnivå.** Åtgärder likställs på många skolor med stödinsatser för elever som behöver hjälp att nå ”godkäntgränsen”. Åtgärder i en vidare bemärkelse som syftar till utvecklingsinsatser för samtliga elever, även de som nått goda resultat förekommer mer sällan.

Då skolorna enbart i liten omfattning beskriver kunskapsresultaten på en högre aggregeringsnivå får de inte en realistisk bild av hur skolans resultat ligger till i förhållande till förväntade och önskvärda resultat. Detta bidrar till att de fortsätter på samma sätt och gör inte analyser eller utvecklingsinsatser på aggregerade nivåer i syfte att söka förklaringar till bristerna bortom den enskilda individen och då eventuellt hitta dem i organisationen eller i undervisningsmetoder.

**Risk att analysresultat går förlorade.** När det gäller systematiken i arbetet med utvärdering har många skolor visserligen schemalagda, återkommande möten av olika slag för lärarna, men få skolor kan visa fastlagda rutiner och gemensamma underlag för hur de ska arbeta vid mötena. Flertalet rektorer beskriver en kultur av muntliga diskussioner och analyser vilket innebär att det brister i dokumentation av vad skolan kommer fram till. En stor del av tillgänglig kunskap finns bara hos dem som var med och kan därmed lätt gå förlorad.

**Känsligt koppla resultat till lärarinsatser.** Flera rektorer ger uttryck för att det är känsligt att analysera hur resultaten hänger ihop med lärarnas insatser och drar sig för sådana analyser av hänsyn till lärarna.

**Orealistiskt positiv bild.** Rektorerna och lärarna har i flertalet fall en orealistiskt positiv bild av de samlade kunskapsresultaten på den egna skolan.

**Rektorns ansvar.** Bilden av hur rektorerna tar sitt övergripande ansvar för uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete är mycket splittrad. Flertalet rektorer anser att det är de själva som tar ansvaret, men bara i få av de granskade skolorna ger lärarna en samstämmig bild av att det skulle vara så.





## 4 | Inledning

För att arbeta systematiskt med att höja kunskapsresultaten i skolan är följande frågeställningar viktiga utgångspunkter:

- Vilka är kunskapsmålen som eleverna ska uppnå?
- Hur arbetar vi på skolan för att eleverna ska nå kunskapsmålen?
- Vilka kunskapsresultat når vi på skolan? Hur vet vi det?
- Varför ser kunskapsresultaten ut som de gör (orsaker, framgångsfaktorer och brister)?
- Hur ska vi arbeta vidare (åtgärder och utvecklingsinsatser)?

Skolinspektionen har i 40 skolor granskat i vilken mån arbetet med ovanstående aspekter präglas av systematik.

Skolans uppgift är att se till att alla elever utvecklas maximalt. Att först bedöma enskilda elevers kunskaper och beskriva deras resultat är en självklar utgångspunkt i detta uppdrag. I ett nästa steg bör skolan aggregera dessa resultat för olika grupper och för hela skolan. När en analys sedan ska göras för att finna orsaker till resultatutfallet och för att kunna vidta åtgärder bör skolan beakta såväl varje enskild elevs förutsättningar som eventuella strukturella orsaker på skolnivå, klassnivå, gruppnivå, ämnesnivå eller lärarnivå som kan förklara enskilda elevers eller grupperns resultat.

### 4.1 | Bakgrund och syfte

Enligt de nationella styrdokumenterna och i enlighet med målstyrningens logik, har skolan en skyldighet att följa upp och utvärdera elevernas kunskapsutveckling i förhållande till de nationella målen.<sup>1</sup> Uppföljningen och utvär-

---

<sup>1</sup> 4 kap. 1 § skollagen, 2 kap. 6 § grundskoleförordningen, 1 kap. 6 § gymnasieförordningen, avsnitt 2.8 i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, samt avsnitt 1.2 och 2.6 läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94

deringen ska ligga till grund för analys och bedömning av vilka åtgärder och insatser som är nödvändiga från skolans sida för att förbättra verksamheten. Trots lagstiftningens tydliga krav är bristande kunskapsuppföljning ett av de områden som föranlett mest kritik i skolmyndigheternas tillsyn.

En av orsakerna till att skolor brister i löpande resultatbeskrivning, det vill säga uppföljning och analys av kunskapsresultaten, i förhållande till målen, samt i beskrivning av de åtgärder man avser att vidta för att förbättra resultaten, är enligt forskning att ledare inom den offentliga sektorn inte alltid är vana vid att skapa eller ta del av återkommande kvalitets- och resultatinformation om sin verksamhet<sup>2</sup>. I en statlig utredning<sup>3</sup> problematiseras och undersöks rektorns funktion inom det mål- och kvalitetsstyrda systemet. Slutsatsen som där dras är att rektorns roll är avgörande för att ett sammanhållet kvalitetssystem ska fungera väl. Det är rektorsfunktionen som ska fokusera på *"att skapa mening, påverka, bidra till resultatorienterad inställning, samlar mot gemensamma mål och följa upp måluppfyllelse"*. Med andra ord, en rektor som vill lyckas i ett mål- och kvalitetsstyrt system måste vara inställd på att mäta, utvärdera och bygga vidare på verksamhetens resultat, för att på ett medvetet sätt kunna hålla kvalitetsprocessen i gång och kunna förbättra resultaten.

Elevernas kunskapsresultat är ett av de många mått som används för att beskriva hur väl en skola lyckas. Kunskapsresultat i sin tur påverkas av många olika faktorer. Ett uttryck som ofta återkommer inom skolforskning i sammanhanget är *"framgångsrik skola"* som *"en där elevernas prestationer väsentligt överstiger resultaten i skolor i allmänhet med motsvarande villkor, främst med avseende på elevernas socioekonomiska bakgrund"*<sup>4</sup>. Enligt forskningsresultaten finns det en uppsättning aspekter som utmärker framgångsrika skolor (för en översikt se till exempel Grosin, 2003). Det gemensamma med dessa aspekter är att alla har ett nära samband med ledning och styrning i skolan<sup>5</sup>. Framgångsrika skolor kännetecknas av rektorer och lärare som har starkt fokus på elevernas prestationer och har höga förväntningar på eleverna, samt aktivt använder utvärdering som grund för analys och utveckling av undervisningskvalitén.

Ovanstående forskning ger en stark indikation på att kvalitetsarbete lett av rektorn har stor betydelse för kunskapsutvecklingen på den enskilda skolan. En myndighet som har anammat denna logik i sina granskningar av verksamhetens kvalitetsarbete är Högskoleverket. I en sammanfattande rapport anger myndigheten följande hypotes som utgångspunkt för sina granskningar: *"ett gott kvalitetsarbete garanterar en kontinuerlig positiv utveckling av verksamheten"*<sup>6</sup>. Under åren har Högskoleverket funnit en sambandslogik som kan beskrivas på följande sätt. Ett dåligt kvalitetsarbete och/eller kvalitetsstyrningssystem måste inte innebära en dålig utbildningskvalitet, åtminstone inte på kort sikt. Däremot är ett välfungerande kvalitetssystem en förutsättning för god undervisningskvalitet på längre sikt. På samma sätt gäller att ett gott kvalitetsarbete inte är en garant för god undervisningskvalitet på kort sikt, däremot är det en förutsättning för förbättrad undervisnings-

---

2 Lindgren, L. (2008). *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Malmö: Studentlitteratur.

3 SOU 2004:116 *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Fritzes . Offentliga publikationer.

4 Grosin, L. (2003). *Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. Skolutvecklingens många ansikten* (ss. 137-179). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

5 Till exempel Bamburg & Andrews, 1991; Hallinger & Heck, 1998; Heck et al 1991; Grosin, 2002; Mc Namara, 1998; SOU 2004:116; Skolverket, 2008 (se referenslistan)

6 Högskoleverket (1997). *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid fem lärosäten - en sammanfattning*. Högskoleverkets rapportserie 1997:1 R. ISSN 1400-948X

kvalitet på lång sikt<sup>7</sup>. Denna logik antas vara tillämpbar även för andra delar av utbildningssystemet, och då även för grundskolan, och utgör grunden för denna kvalitetsgranskning.

### **Kvalitetsgranskningens syfte**

Denna kvalitetsgranskning med utgångspunkt i resonemanget ovan, syftar till att bedöma huruvida skolor med rektorn som ytterst ansvarig, har ett fungerande system för att följa upp och utvärdera elevers kunskapsutveckling, samt om de har ett system för att utforma åtgärder i syfte att förbättra kunskapsresultaten på skolan. Avsikten med granskningsprojektet är att påverka skolor och dess huvudmän så att de i sin styrning blir mer funktionsdugliga med avseende på de granskade aspekterna.

## **4.2 | Frågeområden och avgränsningar**

Följande områden har varit föremål för granskningen:

- Hur skattar lärarna och rektorerna sina elevers kunskapsnivå?
- Vilka kunskapsmått används på skolorna? På vilket sätt, på vilka aggregeringsnivåer, inom vilka ämnen och årskurser samlas resultaten in?
- Analyserar skolorna vad resultaten beror på? På vilket sätt och på vilka nivåer sker analysen? Vad ingår i analysen?
- När, vilka och på vilka nivåer sätts åtgärder in för att utveckla resultaten? Bygger dessa åtgärder på analysresultat och i vilken mån utvärderas det ifall de har gett förväntade effekter?
- I vilken mån är det rektorn som tar det övergripande ansvaret på skolan för aktiviteter ovan?
- Hur ser lärarna och rektorerna på kopplingen mellan kvalitetsarbete och kunskapsresultat?
- Hur bedömer lärarna och rektorerna skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder?

Föreliggande kvalitetsgranskning begränsar sig till att enbart granska grundskolor med årskurs 1-9. Granskningen ser skolan som ett system i sin helhet där olika delar verkar i samspel med varandra och där rektorn är huvudaktören för kvalitetsarbetet. Elevens studiegång ses också i sin helhet uppbyggd som en kontinuerlig kedja där elevens kunskap utvecklas och ska följas upp under hela grundskolan. Varje skolas arbete med uppföljning och utvärdering av elevers kunskapsutveckling granskas därför i sin helhet över samtliga årskurser för att se om skolan har ett sammanhängande system för kvalitetsarbetet eller om det finns skillnader mellan lägre och högre årskurser. Varken enskilda elevers kunskapsutveckling, innehåll i de dokument som beskriver enskilda elevers prestationer, hur bedömning och betygssättning av enskilda elever går till eller huvudmännens arbete med uppföljning och utvärdering av kunskapsresultat ingår i granskningen.

## **4.3 | Metod och genomförande**

Här beskrivs kortfattat hur kvalitetsgranskningen genomförts. För en mer ingående redogörelse hänvisas till bilaga 3 och för uppgifter om vilka kom-

---

<sup>7</sup> Samtal med Joakim Palestro, enhetschef på Högscoleverket

muner och skolor som har granskats hänvisas till bilaga 1. I bilaga 4 återfinns det underlag som använts för informationsinsamling.

Granskningen gjordes i 40 skolor under hösten 2009 av Skolinspektionens fem regionala avdelningar (se bilaga 1). Mer detaljerat om urvalet kan läsas i bilaga 3. Metoden för genomförande och bedömningsunderlaget har utarbetats av Skolinspektionen (se bilaga 3 och bilaga 4). Samråd har hållits med en referensgrupp (se bilaga 2). Initialt genomfördes en förstudie i en Stockholmskola, utanför granskningens urval, för att testa intervju- och enkätfrågor. Instrumenten justerades därefter.

Rektorn för varje granskad skola har ombetts att skicka in kvalitetsredovisning och lokal arbetsplan, de två dokument som bedömdes vara relevanta för granskningen. Inför skolbesöken har inspektörerna studerat och analyserat dokumenten med utgångspunkt i frågor som direkt anknyter till innehållet i vår kvalitetsgranskning. Rektorn ombads även fylla i ett självskattningsformulär. Dessutom innehöll formuläret frågor om rektorernas och skolans bakgrund (se bilaga 4). Syftet var att få en bild av hur rektorerna själva bedömer sin verksamhet, att kunna jämföra svaren med lärarnas svar samt att få information om eventuell ansvarsfördelning mellan rektorer, samt även få underlag för att kunna ställa relevanta frågor vid intervjuerna.

Innan rektorsintervjuerna genomfördes fick samtliga lärare på de 40 skolorna en webbaserad enkät (se bilaga 4). Syftet med enkätstudien var dels att få lärarnas bild av elevernas kunskapsresultat och det kvalitetsarbete som bedrivs på skolan, dels att få ett underlag för att ställa frågor till ansvarig rektor. Jämförelser kunde sedan göras mellan rektorernas och lärarnas uppfattning. Svarefrekvensen blev 86 procent (motsvarande 1 249 lärare). En bortfallsanalys visade inte på några systematiska skillnader mellan de som har och de som inte har besvarat enkäten. Enkätsvaren bearbetades först skolvis inför varje rektorsintervju. Därefter bearbetades hela enkätmaterialet.

Varje skola granskades av två inspektörer som besökte skolan för att genomföra en djupintervju med rektorn (se bilaga 4). I de skolor där det finns flera rektorer med ansvar för olika årskurser genomfördes separata intervjuer för att rektorerna skulle kunna ge sina egna bilder av det arbete som görs på skolan. Totalt genomfördes 60 intervjuer.

### **Bedömningspunkter och centrala begrepp**

I granskningen används Skolverkets definition för uppföljning, utvärdering och åtgärder såsom det är uttryckt bland annat i de allmänna råden om kvalitetsredovisningen inom skolväsendet<sup>8</sup>.

*Uppföljning* står för en fortlöpande insamling av information om elevernas kunskapsresultat. Uppföljning kan baseras på betyg, sammanställningar av provresultat och andra nyckeltal.

*Utvärdering* innebär en granskning och värdering av elevernas kunskapsresultat, det vill säga en fördjupad analys för att förstå och kunna förklara resultat i förhållande till målen i verksamheten och därigenom få underlag för åtgärder.

*Åtgärdsarbete* omfattar det system skolan har för att utforma åtgärder, utifrån utvärdering av kunskapsresultat och i syfte att förbättra resultaten på skolan.

*Kvalitén* på arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete på varje enskild skola bedöms utifrån två aspekter, dels i vilken mån rektorn tar det övergripande ansvaret för arbetet dels i vilken mån arbetet kännetecknas av systematik.

---

<sup>8</sup> Skolverket (1999). *Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisningen inom skolväsendet*.

*Hög grad av systematik* kännetecknas av att skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder:

- är kontinuerligt och processinriktat; dvs. kvalitetskedjan av uppföljning, utvärdering och åtgärder hålls samman, pågår ständigt och/eller är regelbundet återkommande och inkluderar olika aggregeringsnivåer på skolan (elev-, grupp<sup>9</sup>-, samt en övergripande skolnivå)
- präglas av fastlagda rutiner; det vill säga skolan har en tydlig planering, ansvarsfördelning, tidplan, dokumentation, verktyg och metoder
- fokuserar på förbättring/ bättre resultat
- i första hand är ett verktyg för ett internt utvecklingsarbete.

*Delvis systematiskt arbete* utmärks av att antingen någon eller några av ovan beskrivna kriterier saknas, eller att ett systematiskt arbete inom de tre granskade områdena bedrivs enbart i vissa delar av verksamheten (till exempel enbart inom några årskurser eller inom några ämnen) eller enbart görs ibland eller oplanerat (till exempel dokumentation sker enbart för enskilda elever eller enbart vid vissa mötestillfällen).

Bedömningen *ingen systematik* betyder att skolan antingen bara gör brandkårsinsatser eller inget arbete alls. För en mer detaljerad beskrivning hänvisas till bilaga 3.

Först bedömde vi om en skolas arbete svarar upp mot kriterierna som utmärker ett systematiskt arbete genom en sammanvägning av information från rektorsintervju, lärarenkät samt dokumentstudier i enskilda skolrapporter. Därefter sammanställdes dessa bedömningar samt enkät- och självskattningsdata i syfte att kunna göra vidare analyser. Resultat från detta redovisas i följande avsnitt.

---

<sup>9</sup> Med grupp menas i denna granskning en aggregering av elevers kunskapsresultat på en mellannivå. Resultat på mellannivå kan följaktligen aggregeras för pojkar och flickor, klass, årskurs, arbetslag, olika ämnen, undervisningsmetoder eller resultat för andra relevanta grupperingar som skolan identifierar.

## 5 | Uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete i de granskade skolorna

I detta avsnitt behandlas de huvudsakliga erfarenheter Skolinspektionen har gjort i granskningen; i vilken mån skolorna lyckas bedriva ett systematiskt arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder samt hur dessa aspekter relaterar till varandra.

Granskningsresultatens utgångspunkt är de bedömningar som har gjorts på de enskilda skolorna. Dessa bedömningar aggregeras och analyseras här. Redovisningen är uppbyggd kring de vanligaste bristerna skolorna har uppvisat och genom att belysa och problematisera dessa, besvarar rapporten granskningens frågor.

### 5.1 | Faktiska kunskapsresultat och skolornas egen kunskapsbild

Granskningen visar att skolorna inte har en realistisk bild av sina elevers kunskapsresultat. Det vanliga är att både lärare och rektorer överskattar resultaten. Skolor som uppvisar sämst kunskapsresultat verkar vara mer medvetna om problemen än de skolor vars resultat är på en mellannivå. Dessutom ser skolorna orsakerna till resultaten hos den enskilde eleven och enbart i mindre utsträckning hos skolans ledning, organisation eller i undervisningsmetoder.

I Skollagen beskrivs att utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Grundskoleutbildningen ska kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Skolornas arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder ska ständigt pågå i syfte att förbättra alla elevers kunskapsresultat. Skolor kan inte arbeta mot en förbättring om de inte vet var de står idag. Uppföljning ska bland annat syfta till att skolan själv ska kunna bilda sig en uppfattning om elevernas kunskapsresultat. Enbart därefter är det möjligt att gå vidare med utvärdering och åtgärder för förbättrade resultat. Därför är det viktigt att beskriva hur de granskade 40 skolorna ligger till kunskapsmässigt och hur lärarna och rektorerna på dessa skolor ser på sin skolas resultat.

### 5.1.1 Orealistisk kunskapsbild

Lärarna i enkäten och rektorerna i självskattningsformuläret fick besvara följande fråga om elevernas kunskapsresultat: "Gör en bedömning av skolans sammantagna kunskapsresultat i förhållande till läroplanens och kursplanens mål!" 84 procent av lärarna och 88 procent av rektorerna bedömer i sina svar elevernas kunskapsresultat som "goda eller mycket goda" medan enbart 16 procent av lärarna, och en ännu lägre andel av rektorerna (13 procent) skattar elevernas kunskaper som "dåliga eller mycket dåliga".

Lärarna fick även besvara en kontrollfråga kring elevernas sammantagna kunskapsresultat i enkäten. Figur 1 visar att 70 procent av lärarna skattar elevernas kunskapsresultat som tillräckligt bra, 18 procent anger att de är bristfälliga och 12 procent att de inte vet hur resultaten är. Vidare analys visar att på enbart fem skolor uppger mer än hälften av lärarna att elevernas kunskapsresultat är bristfälliga.

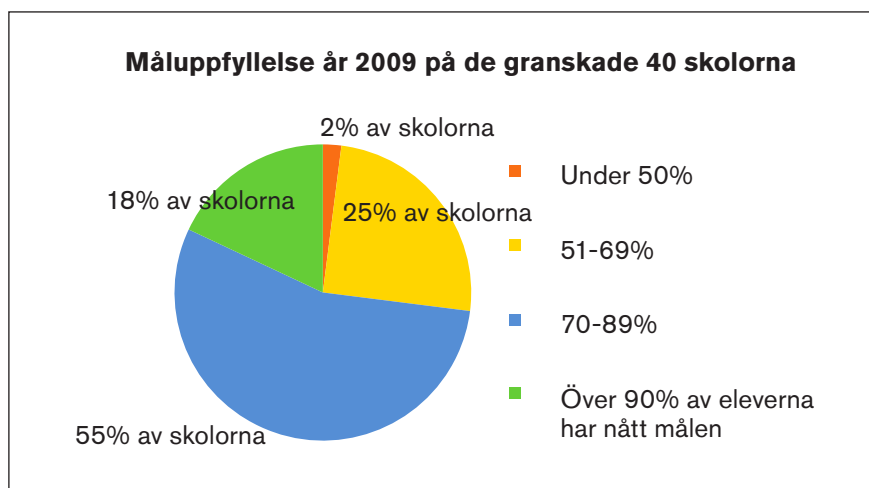
Skolornas faktiska resultat enligt Skolverkets statistik redovisat i databasen SIRIS visar det motsatta jämfört med lärarnas skattning. Figur 2 visar att enbart 18 procent av de granskade skolorna (7 skolor) har en relativt hög måluppfyllelse (90 procentig eller högre)<sup>10</sup> medan mer än hälften av skolorna har en måluppfyllelse mellan 70 och 89 procent och en fjärdedel har måluppfyllelse under 69 procent. Målet för alla skolor ska naturligtvis vara 100 procentig måluppfyllelse.



**Figur 1.** Andelen lärare som skattar elevernas kunskapsresultat som tillräckligt bra, bristfälliga eller vet ej.

<sup>10</sup> Måluppfyllelse definieras här med andelen elever som har nått målen i samtliga ämnen år 2009 redovisat i SIRIS.





**Figur 2.** Elevernas måluppfyllelse år 2009 på de granskade 40 skolorna. En analys av lärarnas skattning visar också att de skolor som har bäst och sämst kunskapsresultat har en mer realistisk bild. På de skolor där måluppfyllelsen 2009 var 69 procent eller lägre, det vill säga låg, har en stor andel lärare (55 till 93 procent) skattat elevernas kunskapsresultat som bristfälliga. Detta tyder på att dessa skolor är medvetna om sina problem. På de skolor där elevernas kunskapsresultat ligger på en mellannivå, mellan 70 och 90 procent, verkar lärarna däremot vara nöjda med resultaten och är inte medvetna om behovet av förbättring.

Det är förvånande att så många skolor inte har en mer realistisk bild av sina elevers kunskapsresultat. Vi vet förstås inte vad rektorerna och lärarna jämförde skolans kunskapsresultat med när de gjorde sin värdering som svar på Skolinspektionens fråga. Det naturliga hade varit att de jämförde elevernas kunskapsnivå med läroplanens och kursplanens mål så som det formulerades i enkätfrågan. Det är dock möjligt att de gjorde jämförelser med skolans tidigare resultat, med riksgenomsnittet eller med andra skolors resultat i samma kommun. Det är också möjligt att lärarna "räknade bort" vissa elever med behov av extra stöd när de gjorde sin övergripande bedömning av kunskapsresultatnivån på skolan. Ett sådant synsätt tyder emellertid på att man inte räknar med att de också ska kunna nå målen. Att det är så stor diskrepans mellan faktiska resultat mätt med andel elever som nått målen i samtliga ämnen, och skolornas värdering, kan också bero på att skolorna inte har samlat in och aggregerat sina elevers kunskapsresultat vilket gör att de inte heller har något samlat material att utgå ifrån när de ska analysera och planera utvecklingsinsatser.

### 5.1.2. Orsakerna till resultaten tillskrivs den enskilda eleven

Det ställdes två följdfrågor i lärarenkäten kopplat till bedömningen av kunskapsresultat. De som har bedömt elevernas kunskapsresultat som bristfälliga fick besvara följande frågor: "Har ni identifierat den eller de huvudsakliga orsakerna till de bristfälliga kunskapsresultaten skolan uppvisar?" samt "Vilken/vilka aspekter kom ni fram till som huvudsaklig/a orsak/er till de bristfälliga resultaten?".

Drygt hälften av de som har bedömt resultaten som bristfälliga (120 lärare) anger att de har identifierat orsakerna. En och samma lärare kunde uppge flera orsaker. Lärarnas orsaksbild kan rangordnas enligt följande. Största andelen, 83 procent av de 120 lärarna anger elevernas sociala

bakgrund som orsak till de bristfälliga resultaten. På andra plats kommer arbetssätt, undervisningsmetoder och/ eller läromedel med 39 procent, följt av bristande arbetsmiljö (33 procent), ogynnsam organisation (28 procent), bristande ledning (13 procent) samt bristande lärarkompetens (6 procent). Även de skolor som anser att elevernas resultat är bristfälliga söker och finner orsakerna främst hos individen, det vill säga den enskilda eleven.

Rektorsintervjuerna förstärker bilden av att orsakerna till elevernas kunskapsresultat ses hos den enskilda eleven. Flertalet rektorer förklarar dåliga resultat med att många elever börjat sent på skolan, i årskurs sju, åtta eller nio efter att elevernas förra skola redan har misslyckats med dem.

Även när resultaten är bra förklaras de oftast med den individuella elevens förutsättningar. En förklaring som ligger under ytan i många intervjuer är att eleverna kommer från föräldrahem med hög utbildningsnivå och goda inkomster. Rektorn på en skola i södra Sverige är ganska nöjd med resultaten och förklarar dem så här: *"... jag tror att mycket handlar om ambitionsnivån hos barnen. Och den kommer ju hemifrån givetvis. Är föräldrarna välutbildade så pushar de sina barn på ett visst sätt. Men sedan ska jag väl säga då att alla de andra barnen kanske inte har de förutsättningarna, hör det till stor del till att skolan som får pusha."*

I citatet ovan förstärks lärarenkätens utsaga om att resultat förklaras med elevernas sociala bakgrund. I citatet ryms dock även en annan viktig aspekt, den att de som inte kommer från en god social bakgrund ska hjälpas fram av skolan.

På några av de granskade skolorna finns det exempel på att rektorn har drivit att alla elever ska kunna nå målen och när inte eleverna målen så är det ett misslyckande för skolan. Det betyder att fokus på den enskilda elevens förmåga har förflyttats i dessa skolor till fokus på lärandemiljöer och undervisningsmetoder. Det är bekymmersamt att det finns rektorer som upplever att det är svårt att etablera ett sådant synsätt. Förklaringen kan vara att en sådan fokusförskjutning i sin tur gör lärarna ansvariga både för när det går bra och när det går mindre bra för eleverna, ett synsätt som kan stöta på motstånd hos lärarna. Flera rektorer beskriver lärarnas motstånd som en "kultur" som gör det svårt att analysera hur resultaten hänger ihop med lärarnas insatser eftersom enskilda lärare och grupper av lärare lätt kan känna sig ifrågasatta. Detta, enligt rektorerna, kan leda till att lärare söker förklaringar till de låga resultaten i att vissa elever drar med sig kamrater i negativa spiraler eller att elevernas förkunskaper är bristfälliga istället för att analysera hur de skulle kunna anpassa undervisningen till olika elevsammansättningar.

En sådan kultur kan också förklara att det är svårt att hitta exempel på skolor där enskilda lärare eller grupper av lärare initierar kompetensutveckling, särskilt kopplad till ett behov av att kunna förbättra elevernas kunskapsresultat. I något fall nämns så kallad kollegahandledning som utvecklingsfrämjande. Kompetensutvecklingsinsatser sker i de granskade skolorna oftast för hela personalgruppen, trots att det kanske inte alla gånger behövs för alla.

## 5.2 | Skolinspektionens och skolornas bild av uppföljning, utvärdering och åtgärder

Granskningen visar att enbart en liten andel av de granskade skolorna bedriver ett systematiskt arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder. Bäst är skolorna på uppföljning, främst då på uppföljning av enskilda elevers resultat i de högre årskurserna. Därefter kommer åtgärdsarbete följt av utvärdering. Utvärdering och åtgärder är inte bara kopplade till den enskilda individen utan främst till att förebygga individuella misslyckanden. Vidare framkommer att det är vanligt att rektorn inte tar en tydlig ledning i arbetet, samt att det arbete som ändå görs, är av ad-hoc karaktär och utan dokumentation.

Låt oss börja detta avsnitt med ett citat från en typisk bedömning ur en av Skolinspektionens rapporter från en granskad skola. Citatet belyser skolornas vanligaste tillkortakommanden.

*"Enligt granskningens utgångspunkter och dess fyra kriterier för god kvalitet bedömer Skolinspektionen att skolan i låg grad bedriver ett systematiskt arbete med kunskapsuppföljning, utvärdering och åtgärder. I de högre årskurserna är arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärder något mer systematiskt än i de lägre årskurserna. Rektorn för de högre årskurserna har satt igång ett kvalitetsarbete och det är framför allt i uppföljning, utvärdering och åtgärder av resultat på ett individplan som rektorn varit aktiv. Men det finns även ett pågående ämnesutvecklingsarbete som rektorn har en inblick i och aktivt uppmuntrar. Bedömningen är dock att det brister i rutiner för när och hur resultat följs upp, hur utvärdering sker och hur åtgärder och utvecklingsinsatser sätts in. Det brister även i dokumentation från möten och konferenser. Bristande dokumentation kan försvåra informationsflödet och göra att tagna beslut eller goda idéer faller i glömska. Granskningen visar dock att rektorn för de högre årskurserna tar ett övergripande ansvar för kvalitetsarbetet.*

*Skolinspektionen bedömer att arbetet i de lägre årskurserna i liten grad uppfyller de krav som ställs på ett systematiskt arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder. Rektorn för de lägre årskurserna har inlett ett internt utvecklingsarbete med att utforma bedömningskriterier och en modell för individuella utvecklingsplaner. Det finns dock inget som tyder på att det finns någon utvärdering av resultat eller åtgärder, alternativt utvecklingsinsatser som bygger på en analys av resultat. De utvecklingsinsatser som gjorts på ämnesnivå har mer berott på entusiasm och kännetecknas därmed mer av att vara ad hoc än av att vara systematiska. Granskningen visar också att rektorn för de lägre årskurserna i mindre grad tar det övergripande ansvaret för kvalitetsarbetet.*

*En bedömning är också att det inte finns någon "röd tråd" i skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder eftersom skolans organisation och dess kvalitetsarbete i hög grad är delad i två separata enheter, 1-6 och 7-9."*

Vilka är då de typiska bristerna granskningen har uppmärksammat, vad beror de på, vilken betydelse har de och hur tänker skolor som jobbar systematiskt kring dessa aspekter? Dessa frågor diskuteras i de kommande avsnitten.

### 5.2.1 Bäst på uppföljning, sämst på utvärdering

En sammanställning av de bedömningar Skolinspektionen har gjort på de granskade skolorna kan utläsas av tabell 1. Tabellen visar hur många av de 40 skolorna som har bedömts att ha ett i hög grad, delvis eller inget systematiskt arbete alls med uppföljning, utvärdering och åtgärder. Resultaten är presenterade uppdelade på lägre och högre årskurser, på elev-, grupp- och skolövergripande nivå, samt för skolans arbete i sin helhet inom respektive område.

**Tabell 1.** Sammanställning av Skolinspektionens bedömningar av de 40 granskade skolorna.

		Ingen systematik	Delvis systematik	Hög grad av systematik	Totalt skolor
<b>Uppföljning</b>					
<b>Lägre årskurser</b>	Elevnivå	0	12	28	40
	Gruppenivå	8	18	14	40
	Skolnivå	9	24	7	40
<b>Högre årskurser</b>	Elevnivå	0	7	33	40
	Gruppenivå	5	17	18	40
	Skolnivå	4	21	15	40
<b>Helhet</b>		3	26	11	40
<b>Utvärdering</b>					
<b>Lägre årskurser</b>	Elevnivå	0	14	26	40
	Gruppenivå	7	24	9	40
	Skolnivå	7	27	6	40
<b>Högre årskurser</b>	Elevnivå	0	12	28	40
	Gruppenivå	6	22	13	40
	Skolnivå	6	23	11	40
<b>Helhet</b>		5	28	7	40
<b>Åtgärder</b>					
<b>Lägre årskurser</b>	Elevnivå	0	12	28	40
	Gruppenivå	7	24	9	40
	Skolnivå	6	25	9	40
<b>Högre årskurser</b>	Elevnivå	0	10	30	40
	Gruppenivå	5	25	10	40
	Skolnivå	4	26	10	40
<b>Helhet</b>		3	31	6	40
<b>Alla tre</b>		3	33	4	40

Det vi kan utläsa från tabellen är att skolorna är bäst på uppföljning, främst då uppföljning av enskilda elevers resultat i de högre årskurserna. 33 av de 40 skolorna bedömdes arbeta med en hög grad av systematik vid uppföljning av enskilda elevers kunskapsresultat i de högre årskurserna. I de lägre

årskurserna arbetar 28 skolor systematiskt med detta. Därefter kommer åtgärdsarbete tätt följt av utvärdering. Tendensen att arbetet är mest systematiskt på individnivå och inom de högre årskurserna är densamma inom alla tre granskningsområdena (se tabell 1).

Om vi betraktar skolornas arbete med uppföljning i sin helhet, det vill säga skolor som arbetar med hög systematik i alla delar såväl på de lägre som de högre årskurserna som på elev-, grupp- och skolnivå, ser vi att inte heller uppföljningsarbetet kan betraktas som särskilt bra då enbart elva skolor får helhetsbedömningen "hög systematik". Motsvarande siffra för utvärdering och åtgärdsarbete är sju respektive sex (se tabell 1).

Utvärdering och åtgärder är dessutom inte bara kopplade till den enskilda individen utan snarare till individens svårigheter. Det framkommer i intervjuerna med rektorerna att faktorerna bakom att elever lyckas sällan analyseras. Lika lite undersöks varför vissa grupper eller varför skolan i sin helhet har lyckats bättre något år än andra år.

En annan bild som framträder i granskningen är att skolor fortfarande är benägna att lägga all sin kraft på de tre ämnen som ger gymnasiebehörighet, nämligen matematik, svenska och engelska. Skolor uppmärksammar oftare elevernas bristande kunskaper inom dessa ämnen. Även om enskilda lärare har uppsikt över andra ämnen så är det få rektorer som har en underbyggd uppfattning om elevernas sammantagna kunskaper i alla årskurser och i alla ämnen. I skolornas kvalitetsredovisningar beskrivs vanligen endast resultaten i form av betyg i årskurs 9, samt resultat på nationella ämnesprov i årskurs 5 och 9. Följaktligen är det också dessa resultat rektorerna refererar till då de får frågan om skolans kunskapsresultat.

Skolledarna har många gånger enbart en generell bild av elevernas kunskaper. Det görs en del analys- och åtgärdsarbete oftast även på dessa skolor men analyserna utgår inte från kunskapsresultaten eller dess möjliga orsaker utan mer från en känsla av hur det är på skolan. Detta gör att många skolor tror sig bedriva ett kvalitetsarbete som ska leda till förbättring men i själva verket är det inte säkert att deras insatser är förbättrings- eller utvecklingsinriktade. Är man inte säker på vilken "sjukdomen" är så kanske den "medicin" man ordinerat inte verkar.

Citat ur intervju på en skola i norra Sverige illustrerar hur detta kan låta. Intervjuare: *"Hur bedömer du den här skolans sammantagna kunskapsresultat?"* ... Rektor: *"Ja, det känns som att jag inte behöver bedöma så mycket men jag känner att vi är på god väg ditåt där jag vill att vi ska vara. Jag vill att vi ska vara bland de bästa i Sverige. Samtidigt förstår jag inte att det kan ha gått så bra när man känner att man alltid har en massa o gjort."*

Vidare finner vi i granskningen att enbart fyra skolor har bedömts att bedriva ett i hög grad systematiskt arbete inom samtliga tre granskade områden (se tabell 1). Dessa fyra skolor uppvisar emellertid samtidigt relativt låg måluppfyllelse. Att dessa skolor bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete kan ha sin förklaring i det vi har sett i avsnitt 5.1.1, nämligen att skolor med lägre måluppfyllelse är mer medvetna om att de behöver förbättra sina elevers kunskapsresultat. Dessa skolor har påbörjat ett systematiskt kvalitetsarbete för att höja elevernas resultat men har ännu inte kommit i mål.

De sju skolor i granskningen som uppvisar de bästa resultaten, det vill säga 90 procent eller högre måluppfyllelse (se figur 2) har bedömts bedriva ett enbart delvis systematiskt kvalitetsarbete. En förklaring skulle kunna vara att dessa skolor känner sig nöjda med elevernas resultat och inte känner ett

---

11 Vinterek, M (2006). Individualisering i ett skolsammanhang. Forskning i fokus. Nr 31-2006. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

behov av att intensifiera sitt kvalitetsarbete. En sådan inställning kan också förklaras med att skolor överlag har en fokusering på dåliga resultat och sällan utvärderar vad som har varit framgångsfaktorerna bakom ett lyckat resultat.

### **5.2.2 Alltför ensidigt och stort individfokus**

En av de intervjuade rektorerna säger: "... *Individen, det är ju där vi jobbar. Det är där läraren av tradition jobbar.*"

Som vi har sett tidigare bedöms de 40 skolorna vara bäst på att följa upp, utvärdera och åtgärda enskilda elevers kunskaper. Att skolorna har störst fokus på enskilda elever såg vi även i hur lärare och rektorer ser på elevernas kunskapsresultat och dess orsaker.

Individfokus eller individualisering kan betyda många olika saker i skolan och kan till exempel syfta på val och anpassning av studiemiljö, arbetsformer, vilken grad av ansvar som ska läggas på den enskilda eleven eller hur elevers arbete ska värderas<sup>11</sup>. Individfokus i bemärkelsen av individanpassning finns tydligt uttryckt i skolans styrdokument och syftar på skolans skyldighet att anpassa sin verksamhet till varje enskild elevs mognad, intressen och behov mm.<sup>12</sup> Individfokus i meningen av exempelvis ökat eget arbete och en förskjutning av ansvar från lärare till elev, beskrivs i en av Skolverkets nya rapporter<sup>13</sup> som en utvecklingstrend. Forskning har visat att detta inte gynnar elevernas kunskapsutveckling. I vår granskning finner vi att skolor har ett starkt individfokus då de beskriver, analyserar och åtgärdar elevernas kunskapsresultat och att detta kan leda till att skolor inte letar efter orsaker och lösningar bortom den enskilda elevens förutsättningar.

Att individfokus är starkt kan naturligtvis förklaras med att lärare betygsätter enskilda elever och med införandet av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram. Dessa instrument beskriver enskilda elevers prestationer och utvecklingsområden eller deras behov av hjälp. 93 procent av lärarna på de granskade skolorna har uppgett att de har redovisat enskilda elevers resultat i form av skriftliga omdömen eller betyg förra läsåret. Även om andelen ska vara 100 procent är 93 procent en hög siffra som ger god förklaring till att skolor har nått längst på individnivå. Dokumenten knyter dessutom oftast samman uppföljning, analys och åtgärd på individnivå och förstärker också skolornas fokus på att åtgärda elever med problem. Lika viktigt som det är att anpassa undervisningen till varje enskild elev, att värdera enskilda elevers prestationer och att ge stöd till enskilda elever som behöver det, är det att relatera elevernas resultat till andra faktorer än den enskilda elevens förutsättningar.

Det finns skolor i denna granskning där rektorn ger uttryck för en ambition att fokus inte bara ska ligga på den enskilda eleven utan även på grupper av elever samt att de vill se om det finns aspekter i lärandemiljön som kan förklara varför vissa elever och grupper får god kunskapsutveckling och andra inte. I dessa skolor är det naturligt att analysera kunskapsresultat i relation till till exempel undervisningsmetoder och sätta in åtgärder på andra nivåer än individnivå, samtidigt som det även finns ett starkt individfokus. Dessa skolor har uppmärksammat att ett ensidigt individfokus kan skymma sikten och bli ett hot mot att skolan ska kunna hitta kreativa lösningar för kunskapsutveckling för alla.

### **Negativa konsekvenser av ett ensidigt individfokus**

- Skolan stigmatiserar elever

På en skola i södra Sverige förde rektorn fram en intressant reflektion

---

12 4 kap. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)

13 Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

kring varför det kan vara angeläget att inte bara rikta blicken mot enskilda elever utan även mot skolan som sådan.

*"...det är så tydligt på skolan. När jag kom så hade man en bild att vissa elever är sådana och vissa är sådana. De var på något sätt förutbestämda att misslyckas. Så det blev som självuppfyllande profetior."*

Rektorn lyfter fram en viktig aspekt här, nämligen att kategoriseringar av elever och speciellt då de som kategoriserats som problematiska på något sätt etsar sig fast.

- Skolan missar lösningsmöjligheter

En annan rektor ger uttryck för ett starkt elevperspektiv som positivt då det bygger på föreställningen att lärarna ska se varje elev och jobba för att alla ska kunna lyckas. Men det finns en spänning i föreställningen som blir tydlig när intervjuaren frågar rektorn om personalen är överens om orsakerna till kunskapsresultaten. Rektorn svarar: *"Ja, det var en svår fråga. ... För det är ju faktiskt så att man ofta förutsätter att problemet ligger hos eleven. Och man kanske inte alltid ser var problemet (egentligen – red.) ligger, ... för det kan ofta ligga i struktur av något slag". "Det är lätt att fastna i ett samtal kring någon elevs bekymmer av något slag och sedan fastna kvar i det där"*.

Fastnar lärarna i någon enskild elevs bekymmer är det svårt att finna eventuella lösningar på annat håll.

- Skolan fokuserar på andra faktorer än kunskapsresultat

På en skola frågar intervjuaren hur man följer upp resultaten på gruppnivå, om man till exempel jämför klasser. Rektorn svarar: *"Ja, det man jämför är klasser... olika år. Det görs ju gärna. Den klassen är dålig eller den är bråkig eller de är snälla, ja ni vet."* Detta citat visar att egentligen är det inte kunskapsresultat man jämför utan mer hur en klass är socioemotionellt.

### **Goda exempel på när skolan har lyckats lyfta blicken från individfokus**

Om fokus på varje elevs rättighet att nå målen kan bibehållas, samtidigt som blicken lyfts och frågor ställs om vad i organisation och undervisningsmetodik som kan förbättras för att lärandemiljöerna ska bli mer gynnsamma är det möjligt att kvalitetsarbetet kan leda till bättre kunskapsresultat.

På några av de granskade skolorna finns det exempel på att rektorn har drivit uppfattningen att alla elever ska kunna nå målen och när inte eleverna målen så är det ett misslyckande för skolan. Det betyder att fokus på den enskilda elevens begåvning eller brister i dessa skolor har förflyttats till fokus på lärandemiljöer och undervisningsmetoder.

I en skola i västra Sverige uttrycker rektorn en medvetenhet om att individfokus kan vara problematiskt och hon/han har försökt flytta fokus till "organisation" genom att diskutera, framförallt i de olika arbetslagen, undervisningsmetoder och organisering av undervisningen och vilka effekter dessa har på elevernas prestationer. Han/hon menar att *"... ofta handlar det om ganska små förändringar för att det ska bli mycket mer effektivt och eleverna ska kunna lära sig bättre."* Rektorn reflekterar över varför grupper blir så olika och varför olika grupper får så olika kunskapsresultat, samtidigt glöms inte den enskilda eleven bort.

I en annan skola finns ett individfokus där varje enskild elevs bästa sätts i fokus men i det systematiska kvalitetsarbetet faller det sig naturligt att även analysera och sätta in åtgärder på andra nivåer än individnivå. Detta är en

skola med gemensamma rutiner för kvalitetsarbetet och med ett gemensamt tänkande där lärarna och arbetslagen är vana att ställa frågor och analysera verksamheten från olika perspektiv. *"Vi analyserar vilka metoder (undervisningsmetoder – red.) man (lärarna – red.) använde och hur eleverna responderade på det. Och där resulterade det i att vi utifrån en grupp elever kan se att det finns behov av förändringar. ... Där gick man ju in och förändrade strukturer och metoder för att eleverna skulle lyckas bättre med sina uppgifter och förutsättningar..."*

Ett exempel på åtgärder på gruppnivå ser vi även på en annan skola där man upptäckte att en klass hade dåliga resultat i flera ämnen och man satte då in åtgärder i framför allt svenska. Åtgärderna sattes in för hela klassen. När läsförståelsen förbättrades blev resultaten bättre i flera av de andra ämnena.

Vi ser det som en förutsättning för elevernas positiva kunskapsresultatutveckling att rektorn betonar vikten av, och ser till att resultaten utvärderas på grupp- och skolnivå och att resultaten relateras till faktorer som till exempel organisation och undervisningskvaliteten samtidigt som de för regelbundna bedömnings- och betygssättningsdiskussioner inom den egna skolan och med lärare i andra skolor.

### **5.2.3 Skolor är bättre på att följa upp, utvärdera och åtgärda äldre elevers kunskaper**

Som vi har sett i avsnitt 5.2.1 har de granskade skolorna bedömts bedriva ett i högre grad systematiskt arbete på alla tre områden i de högre årskurserna. Vari skillnaden i arbetet består kan ytterligare belysas med hjälp av lärarnas enkätsvar.

På frågan om lärarna under det förra och/ eller det pågående läsåret har redovisat enskilda elevers kunskapsresultat i form av skriftliga omdömen och/eller betyg svarar 96 procent av lärarna som undervisar i de högre årskurserna ja. Motsvarande siffra är 87 hos lärarna i de lägre årskurserna.

På frågan om lärarna har diskuterat och redovisat skolans sammantagna kunskapsresultat svarar 77 procent i de högre årskurserna och 66 procent i de lägre ja. Resultatet tyder på att det är vanligare att lärarna i de högre årskurserna diskuterar och beskriver både enskilda elevers och skolans sammantagna resultat. Detta är logiskt, då de har "lättare" att sammanställa resultaten med tillgång till resultat från nationella prov och betyg.

Dessvärre är det lika sällsynt, oavsett i vilka åldrar lärare undervisar, att man beskriver eller analyserar resultaten för olika grupper, det vill säga för olika klasser, pojkar och flickor, ämnen med mera 82 procent av lärarna på de högre och 85 procent av de lägre årskurserna anger att de aldrig eller enbart vid något enstaka tillfälle har redovisat olika elevgruppers resultat under förra eller pågående läsåret. Hälften av alla de svarande lärarna, oavsett ålder på sina elever, anger dessutom att de inte brukar analysera vad kunskapsresultaten för olika grupper beror på. Lärarnas svar förstärker bilden av att skolor mest beskriver och analyserar elevresultat på individnivå. Gruppresultat beskrivs och analyseras i lika liten omfattning i de lägre och i de högre årskurserna.



**Tabell 2.** På vilken nivå/ vilka nivåer sätter ni in åtgärder för att förbättra kunskapsresultaten?

Svar i procent		
Vi sätter in åtgärder...	ÅK1-5	ÅK6-9
...för enskilda elever	95	100
...för olika elevgrupper	73	75
...för skolan som helhet	39	43

Tabell 2 visar andelen lärare i de lägre respektive högre årskurserna som sätter in åtgärder för att förbättra kunskapsresultaten på elev-, grupp och skolnivå. Tabellen visar att lärarna oavsett vilka årskurser de undervisar i svarar samstämmigt. Den övervägande majoriteten av lärare uppger att de sätter in åtgärder på elev- och grupp nivå, däremot förekommer åtgärder för skolan i sin helhet mer sällan. Att nästan alla lärare anger att de sätter in åtgärder för enskilda elever tyder på att lärarna likställde åtgärder med särskilt stöd när de besvarade enkäten. Åtgärder i en vidare bemärkelse som syftar på utvecklingsstrategier för alla elever glöms ofta bort. Denna bild är tydlig genom hela granskningen. Att många rektorer beskriver kompetensutvecklingsinsatser för alla lärare på skolan exempelvis i matematik ses uppenbarligen inte som en åtgärd.

### ***Goda exempel på hur skolor med hög systematik ser på arbetet i de lägre och högre årskurserna***

En viktig fråga är varför skolorna inte följer elevernas kunskaper på samma sätt oavsett elevernas ålder. Är det så att skolor inte tycker att det är lika viktigt att följa yngre elevers kunskapsutveckling som de äldres? Eller är det så att skolorna inte anser sig ha verktyg för att mäta, beskriva och analysera eleverns resultat i de tidigare årskurserna?

Rektorer i några skolor som har bedömts bedriva ett i hög grad systematiskt arbete på de tre granskade områdena ser det som lika viktigt att arbeta med elevers kunskapsutveckling i de lägre som i de högre årskurserna. De menar att det inte är någon väsentlig skillnad mellan att följa upp kunskaper i högre och lägre årskurser. Det görs bara på olika sätt och att lärarna i årskurs 7-9 är mer vana att följa upp resultaten ämnesvis. I de högre årskurserna tittar man dessutom mer ämnesvis och i de lägre handlar det mer om att följa till exempel läsutveckling.

I en skola beskrivs hur uppföljningen och analysen är sammanvävd på så sätt att man följer en klass med utgångspunkt i nationella proven i årskurs fem och årskurs nio. Gruppens utveckling följs och analyseras. De följer även läsutvecklingen i de lägre klasserna. I vissa skolor beskrivs hur man har operationaliserat och brutit ner målen i de olika ämnena, något som alla lärare har varit inblandade i och är medvetna om. Dessa rektorer strävar efter att lärarna ska få en gemensam syn på bedömning. Rektorn för de högre årskurserna på en sådan skola menar att det kan finnas en skillnad i till exempel åtgärdsarbetet mellan lägre och högre årskurser: "... Jag tror att ... hos de äldre barnen så gör man nog en mer grundlig analys och man gör nog åtgärder på ett annat sätt. Eftersom mycket hos de yngre barnen handlar om färdighetsträning så är det nog inte riktigt lika mycket diskussioner och det är kanske synd, det kanske borde vara mer utav vad som leder till framgång."

Som vi ser har skolor som arbetar systematiskt med uppföljning, utvärdering och åtgärder såväl i de lägre som i de högre årskurserna olika sätt att resonera och lägga upp arbetet. Det är viktigt att varje skola med utgångspunkt i forskning, samt erfarenheter och goda exempel från andra skolor hittar ett för skolan specifikt arbetssätt som passar just den pedagogiken, elevsammansättningen och de aktuella målen skolan har.

#### 5.2.4 Brister i ledning och otydlig ansvarsfördelning

Tabell 3 nedan visar hur Skolinspektionen har bedömt att rektorerna tar övergripande ansvar för det arbete som bedrivs på skolorna. Siffrorna i tabellen visar antalet rektorer som har bedömts att inte ta ansvar respektive att ta ansvar delvis eller i hög grad för att leda arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärder.

**Tabell 3.** Sammanställning av Skolinspektionens bedömning av rektorernas ansvarstagande för att leda arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärder på de 40 granskade skolorna.

	Inget eller lågt ansvarstagande	Tar ansvar delvis	Tar ansvar i hög grad	Totalt antal skolor
Uppföljning	2	21	17	40
Utvärdering	2	26	12	40
Åtgärdsarbete	1	26	13	40
Alla tre	1	28	11	40

Tabellen ovan visar att uppföljning är det område där flest rektorer bedömdes att i hög grad ta ansvar och leda arbetet. Därefter kommer åtgärdsarbete och utvärdering. Tabellen visar även att de flesta rektorerna har bedömts delvis ta ansvar eller ta ansvar för vissa delar av arbetet. Det är rektorsfunktionen som har bedömts på varje skola. Vissa skolor har mer än en rektor. När vi fann att en av rektorerna inte tar ett övergripande ansvar för arbetet för de årskurser hon/han är ansvarig för, bedömdes det som att det inte finns ett sammanhållet system för kvalitetsarbetet för hela skolan och därmed fick skolan bedömningen "delvis systematik".

På många skolor fann granskningen att rektorn initierar och leder arbetet i delar av verksamheten eller där det fanns två rektorer, att en av dem har en klarare struktur för arbetet. Många rektorer arbetar till exempel för att enskilda elevers resultat ska säkras och att de ska få det stöd de behöver för att lyckas få gymnasiebehörighet medan i de lägre årskurserna anser de att trygghetskapandet är viktigast. Det är också vanligt att rektorn tar sitt fulla ansvar för arbetet med IUP men att analys av resultaten glöms bort. På många skolor har lärare och rektorer en motstridig uppfattning om vem som egentligen driver arbetet. Inte sällan har vi sett att rektorn gör analyser och egna tolkningar på en mer övergripande skolnivå men lärarna är inte medvetna om detta och är inte heller involverade i arbetet eller informerade om vad rektorn har kommit fram till. I alla dessa fall blev bedömningen "delvis systematik".

Det förekommer att det finns starka arbetslag och enskilda lärare som driver frågorna i de årskurserna eller i de ämnen de ansvarar för, men för att hela skolan ska ha ett system som inkluderar alla årskurser, ämnen och elever krävs att rektorn både inser vikten av kvalitetsarbetet och ser till att arbetet görs. Dessvärre förekommer det sällan att rektorn tar det övergripande ansvaret för hela kedjan av uppföljning, utvärdering och åtgärder och att arbetet sker sammanhållet över alla årskurser. På elva av de 40 skolorna har rektorn bedömts leda arbetet i sin helhet medan på en skola bedömdes att rektorn inte tar ansvar för något av de granskade områdena.

Hur kommer det sig då att rektorerna brister? Naturligtvis är ett första steg att rektorn själv har tänkt kring kvalitetsarbetet i termer av systematik och ser uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete som olika delar av en och samma kedja. När rektorn har egna tankar kring vad ett kvalitetsarbete är finns det ofta en "röd tråd" i berättelsen om arbetet som binder samman uppföljning, utvärdering, åtgärder och utvärdering av åtgärderna.

Det är tydligt i materialet att många skolor har en mer eller mindre informell/formell delegering av kvalitetsarbetet till biträdande rektorer, arbetslagsledare och lärare. Till exempel har det visat sig i de enskilda skolrapporterna att rektorn ofta tar ett mycket mer aktivt ansvar för uppföljning, analys och åtgärdsprogram för enskilda elever i behov av stöd medan lärarna i högre grad tar ansvaret för uppföljning, analys och utmaningar eller utvecklingsinsatser till elever som redan presterar ganska bra. Även om det finns en ansvarsfördelning och delegering i många skolor, är det långt ifrån tydligt för alla inblandade på skolan var ansvaret ligger och hur processen ska se ut. Bilden som framkommer i många av de granskade skolorna är att rektorer anser att det är de själva som tar ansvaret och leder arbetet, men i få av de granskade skolorna ger lärarna en samstämmig bild av att det skulle vara så.

### **Hinder för rektorns ansvarsutövande**

I analysen av intervjuerna har det framkommit att ett hinder som vissa rektorer upplever när det gäller hur de skulle kunna leda kvalitetsarbetet och utveckla undervisningen, är att lärarna inte vill känna sig granskade och kontrollerade. Detta gör det svårt på många skolor att bedriva ett analysarbete som också tittar på undervisningsmetoder och klassrumsmiljöer. Men måste rektorns övergripande ansvar uppfattas som "kontroll" av verksamheten?

I en skola i Mellansverige beskriver rektorn ett bra exempel på en arbetsgång där han/hon själv, initiativtagare för en viss insats, specialpedagog, speciallärare, andra engagerade lärare samarbetar. Rektorn håller ihop arbetet men uppmuntrar initiativ från lärarna. Hon/han beskriver en åtgärd då tre

engelsklärare tagit initiativ till att förändra undervisningen så att alla tre lärarna ska undervisa alla elever för att exempelvis lättare kunna göra likvärdiga bedömningar.

Rektorn i en annan skola beskriver att uppfattningar om vad som är viktigast i skolan är tröga att förändra eftersom det handlar om värderingar och normer. En trend,

enligt henne/honom har under årtionden varit att skolorna skulle koncentrera sig på trivsel och arbetsklimat och att det har varit nästan fullt att diskutera kunskapsresultat. "Sega" strukturer kring normer och värderingar utgör givetvis hinder i ett förändringsarbete. Men att det finns sega strukturer kan också bidra till försiktighet och ett prövande i kvalitetsarbetet. Lärarnas motstånd behöver inte bara tolkas som ett hinder i processen att driva ett aktivt kvalitetsarbete utan kan också ses som en sund försiktighet.

**"Sega" strukturer  
utgör hinder i ett  
förändringsarbete.**

Ett hinder för rektors ansvarsutövande kan vara när han/hon inte inser vikten av att tydliggöra för lärarna att i slutändan handlar kvalitetsarbete om deras egen verksamhet.

Rektorerna uppger också tidsbrist som ett hinder för att kunna leda alla delar av ett systematiskt kvalitetsarbete. Många rektorer känner sig vara tvungna att prioritera mellan många olika arbetsuppgifter, att vara pedagogisk ledare, chef, administratör, ekonomiansvarig med mera. Upplevs arbetsuppgifterna som för många, blir det lätt att hoppa över någon av dem eller förlita sig på att någon annan, exempelvis ämnesansvarig eller arbetslagsledare tar ansvar.

### **Goda exempel där rektorn tar tag i kvalitetsarbetet**

*"Det är jätteviktigt att man driver det (kvalitetsarbetet – red.) för det driver inte sig själv"* (rektor på en skola i södra Sverige).

På en av de skolor som har låg måluppfyllelse men som har inlett ett aktivt kvalitetsarbete säger rektorn så här: *"allting som vi gör när vi tittar på elevernas kunskapsresultat är i syfte att förbättra deras möjligheter att nå målen i högre grad"*. Utvärdering på denna skola görs på elevnivå av läraren inför utvecklingssamtalen med elev och vårdnadshavare. Det finns forum för analysamtal för lärarna vid så kallade pedagogiska caféer, inom arbetslagsträffar eller då hela kollegiet diskuterar skolans resultat och frågar sig *"varför har det blivit som det har blivit?"* På skolnivå görs en djupare utvärdering av resultaten i förhållande till de nationella målen och de nationella ämnesproven av rektorn. Resultaten av de fördjupade utvärderingarna analyseras på skolnivå av rektorn och ledningsgruppen. Lärarna gör analyser på elevnivå men deltar också i samtal med rektorn om skolans och klassernas utvärderingar. Denna rutin för utvärdering finns också dokumenterad i skolans årscykel för kvalitetsarbetet samt i ett dokument kallat "Utvärderingar och mätningar" tillsammans med en tydlig ansvarsfördelning. Rektorn leder och deltar i skolans arbete med utvärdering av kunskapsresultat vilket leder till att hon/han får en helhetsbild av skolsituationen. Med hjälp av detta bedömer rektorn var särskilda åtgärder ska sättas in för vissa klasser eller vissa elever om problemen inte kan lösas inom arbetslaget. Skolans utvärdering är också grunden för de fokusområden och ämnen som skolan ska arbeta extra mycket med.

Ett annat exempel på att rektorn intar en stark ledning för kvalitetsarbetet och där rektorn försöker skapa arenan där utvecklingsarbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering ska pågå finner vi på en liten ort i södra delen av landet. Det är rektorn där som skapar tid för möten samt en organisation som underlättar uppföljning och utvärdering. Utvärdering på individnivå görs av lärarna. Utvärderingsarbetet på gruppnivå görs i arbetslagen vid planerade möten främst för respektive årskurs. I utvärderingsmöten diskuteras orsaker både med utgångspunkt från eleverna och utifrån undervisning, lärares kompetens, läromedel, gruppstrukturer med mera. Enligt rektorn finns det en öppenhet att diskutera olika orsaker till elevernas kunskapsresultat. Även ämnesvis förs utvärderingsdiskussioner, bland annat om arbetssätt och undervisning. På skolnivå genomförs utvärderingsdagar vid terminens slut. Dessa utvärderingsdagar följs sedan upp av arbetslagen som diskuterar sina respektive åldersgrupper. Skolan använder ofta det av Skolverket framtagna verktyget BRUK (Bedömning, Reflektion, Utveckling, Kvalitet), som utvärderingsmaterial. Utvärderingsdiskussionerna från såväl arbetslagen som vid de två utvärderingsdagarna dokumenteras och finns tillgängligt för lärarna på skolan. Rektorn ser kvalitetsarbetet med uppföljning och utvärdering som viktiga verktyg för att förbättra kunskapsresultaten.

### 5.2.5 Avsaknad av rutiner och bristande dokumentation

En återkommande brist som framkommer i granskningen är att skolor saknar fastlagda rutiner och gemensamma underlag för hur de ska arbeta. Många skolor saknar schemalagda möten, beskrivna ansvarsfunktioner och modeller för analys och dokumentation. Skolorna har istället en kultur av informella möten och muntliga diskussioner. Arbetet kännetecknas på dessa skolor snarare av att vara ad hoc till sin karaktär. Trots det sker det ibland resultatbeskrivning eller analys på andra nivåer än elevnivå eller i vissa andra ämnen än matematik, svenska och engelska. Det kan också finnas spridda mötesanteckningar från olika möten. På dessa skolor tar rektorn dock inte systematiskt del av vad som händer i den dagliga verksamheten angående uppföljning och utvärdering och framförallt inte i syfte att förbättra kunskapsresultaten.

Låt oss belysa problemen med några citat ur Skolinspektionens bedömningar av enskilda skolor. *"I den mån uppföljning förekommer på en mer aggregerad nivå sker detta mestadels genom spontana kontakter mellan rektorerna och lärarna. Vidare har skolan inte utvecklat rutiner för att analysera resultaten och att utforma åtgärder som syftar till att förbättra kunskapsresultaten".*

*"Kopplingen mellan analys av kunskapsresultat och åtgärder behöver bli tydligare eftersom många åtgärder vidtas utifrån samtal och muntlig redovisning i olika mötesforum kring vad som fungerar bra och mindre bra och inte utifrån en faktisk analys av kunskapsresultaten".*

*"Utvärdering av kunskapsresultat sker främst i relation till direkta problem som uppstår på olika nivåer och är inte baserad på en aggregerad sammanställning av kunskapsresultat. Följden blir att inte heller åtgärder eller utvecklingsinsatser är grundade på en analys av kunskapsresultaten. Åtgärdsarbetet blir istället ett mer allmänt arbete som inte är tydligt kopplat till en ambition om förbättrade kunskapsresultat".*

#### **Bristande dokumentation**

Avsaknad av rutiner i sig innefattar en annan, i de enskilda skolrapporterna ofta nämnd svaghet, nämligen bristande dokumentation. Ordet dokumentation används här inte i betydelsen av att upprätta namngivna dokument som till exempel IUP och åtgärdsprogram utan betecknar mer det verktyg skolorna själva behöver för att kunna rekonstruera och utvärdera sitt eget arbete, det vill säga vad, på vilket sätt, varför och med vilken nytta de gör sina olika insatser. Sådan dokumentation kan vara minnesanteckningar eller mötesprotokoll från olika sammankomster där till exempel ett arbetslag eller en grupp av ämneslärare analyserar effekterna av olika typer av undervisningsmetoder med mera. Många av de granskade skolorna dokumenterar inte rutinmässigt det arbete de utför inom de tre granskade områdena. Vanligast är att det saknas dokumentation kring hur skolan har gjort analyser på högre nivåer än individnivå. Beskrivningar av hur insatta åtgärder bygger på analysresultat saknas också, undantag är enskilda elever som behöver stöd.

De flesta skolor har en grundstruktur för att beskriva mer övergripande eller långsiktiga utvecklingsinsatser framför allt i skolornas kvalitetsredovisningar och arbetsplaner. Innehållet i dessa dokument är dock oftast mycket sparsamt. Det är svårt att med hjälp av dem spåra hur skolan har tänkt. Det är också uppenbart att många skolor inte använder dessa dokument i sitt dagliga arbete och inte heller ser någon egentlig nytta med dem för den verksamhet de bedriver. Vissa skolor har egna verktyg i stället medan många skolor helt saknar dokumentation kring det arbete de gör. En muntlig tradition

är vanlig och många rektorer antas inte ens ha reflekterat kring hur mycket detta kan stoppa upp utvecklingsarbetet och hur mycket merarbete detta kan innebära för en nyutträd rektor. En rektor uttrycker detta så här: *"Ja, jag vet inte hur rutinerna var innan men jag vet att det var jättesvårt i början när det inte fanns något litet papper. Förmodligen hade kanske den förre rektorn haft jättebra rutiner i sitt huvud. Men hon/han ville inte överföra det till mig."*

### **Hinder för rutiner och dokumentation**

Rektorerna och lärarna förstår inte vilka rutiner man skulle kunna ha och vad man behöver dokumentera. Det vill säga, ser man inte att det kan vara användbart att följa upp och utvärdera kunskapsresultat på högre nivåer än individnivå vet man inte heller vad man ska diskutera, i vilka sammanhang, med vilka deltagare och vad man ska dokumentera. Att tänka i gruppnivå så som klass, årskurs, kön, etnicitet, ämnesgrupper etc. är ett tankesätt som är främmande för många skolor.

Rektorerna har svårt att sammanställa resultat på en övergripande skolvnivå då lärarna rapporterar in resultaten från olika grupper på många olika sätt. Det finns lärare som använder "plus" och "minus" vid bedömning av enskilda elevers prestationer i olika ämnen. Andra lärare bedömer olika moment med hjälp av symboler. I de senare årskurserna används betyg. De olika metoderna gör det svårt att följa en och samma elevs utveckling år efter år eller jämföra elever i samma årskurs som har olika lärare, samt att aggregera resultat.

Rektorerna och lärarna anser att kvalitetsarbete och dess dokumentation stjäl tid från annat pedagogiskt arbete.

På flera skolor har rektorerna gett uttryck för att dokumentation innebär ett merarbete för dem själva och för lärarna och att den stjäl tid från annat arbete. Rektorn för en skola i västra Sverige som driver ett systematiskt kvalitetsarbete för fram en indirekt kritik när hon/han säger att arbetet med IUP har stulit tid från pedagogiska samtal. Diskussionerna har handlat om "hur blanketten ska se ut" istället för vad de ska skriva om.

Ett återkommande tema i flera intervjuer är att både rektorerna och lärarna upplever det som svårt att dokumentera elevers resultat, och det upplevs som ännu svårare att dokumentera analys. En rektor säger så här: *"Det ... jag var inne på det här med IUP:n och medvetenhet. Jag tror att det hade varit mycket enklare att skriva i IUP:n för fem år sedan. För då hade man skrivit ungefär det man tyckte och tänkte om eleverna, redovisat resultat men nu när de vet och känner till så mycket både vad man ska skriva och vad man inte ska skriva och målen de ska uppnå och alla bedömningar som ska göras och sånt, det är ångestladdat. Men det börjar nog landa nu. Men jag tror att det är samma sak som händer när man pratar mycket om mobbning eller vad det är så lyfter man också på locket och ... många börjar uppmärksamma och se. Jag tror att det är den processen som har varit men jag tror att vi börjar landa nu igen."*

### **Goda exempel på fastlagda rutiner och dokumentation**

Skolor som har fastlagda rutiner och god dokumentation kring sitt kvalitetsarbete kännetecknas av att de har utarbetat standardiserade bedömningsskriterier, modeller för beskrivning av kunskapsresultat, men även rutiner för analys av kunskapsresultaten. På dessa skolor finns bestämda arbetsgrupper, konferenser, möten. Här diskuteras både elevprestationer men också rutinerna kring hur skolans kvalitetsarbete ska dokumenteras och hur arbetsgången och ansvarsfördelningen ska se ut. Om rektorn delegerat ans-

varet så finns det tydlighet i hur information delges mellan rektorn och andra ansvariga. Rektorn kan vid behov lätt ta del av mötesanteckningar från olika arbetsgrupper eller konferenser.

På en skola i mindre stad beskrivs ett system vilket ger möjlighet för enskilda lärare och för rektorn att följa samtliga elevers utveckling. Lärarna och specialpedagogerna noterar resultaten på elev- och klassnivå regelbundet. På så kallade mitterminskonferenser diskuterar rektorerna, lärare och specialpedagoger elevernas kunskapsresultat enskilt och samlat på grupp- och skolnivå. Rektorerna dokumenterar de samlade elevresultaten på klass- och skolnivå i egna dokument och kan därigenom uttala sig om resultaten i alla årskurser och alla ämnen på individ-, klass- och skolnivå och även för flickor och pojkar. Skolan införde detta uppföljningssystem för ca ett år sedan. Rektor: *"Vi går igenom alla ämnen och alla elever. Vi sätter ett u (undernivå), n (normal) och ö (övernivå) för varje elev"*. Mellan mitterminskonferenserna, där rektorer, lärare och specialpedagoger deltar sker avstämningar till exempel med elevhälsoteamet om elevernas kunskapsutveckling utifrån dokumentationen.

En annan skola i södra Sverige har kommit en bra bit med utvärderings- och åtgärdsarbete och dess dokumentation. Rektorn beskriver här hur skolans dåliga resultat år 2008 blev startpunkten för ett övergripande arbete med att försöka identifiera orsaker till försämringen och att ta fram strategier för förbättringsarbetet. Skolledningens (rektorn, arbetslagsledarna och specialpedagogerna) analys resulterade i ett antal åtgärder som beskrivs i skolans lokala arbetsplan. Det beskrivs där vilka åtaganden som verksamheten ska arbeta med, hur det ska gå till, när och hur uppföljningen ska göras och slutligen vem som ansvarar för att utvärdering görs. Totalt innehåller arbetsplanen runt 30 åtaganden och av dessa är drygt 10 direkt kopplade till elevers målpuppfyllelse vad gäller kunskapsresultat. Rektorn menar att hon/han i detta dokument har fått det verktyg som saknats för att hålla ihop och tydliggöra kvalitetsarbetet på skolan.

### 5.3 | Orealistisk bild av kvalitetsarbete

Granskningen visar att rektorerna överskattar kvalitén av skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder medan lärarna underskattar den något i jämförelse med Skolinspektionens bedömning. Vidare ser vi att lärarnas och rektorernas uppfattning skiljer sig åt avsevärt vilket kan vara ett uttryck för att alla inte är involverade i kvalitetsarbetet, att ansvarsfördelningen i många fall är otydlig och att dessa frågor inte diskuteras tillräckligt i skolan som helhet.

Vi har sett att rektorer och lärare på många skolor har en orealistisk bild av sina elevers kunskapsresultat. Det är också tydligt att en stor andel av de granskade skolorna inte lyckas bedriva ett systematiskt arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder men vi har också funnit goda exempel. Hur ser skolorna då på sitt eget arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder?

Lärarna och rektorerna fick ge en helhetsbedömning av hur bra de anser att deras skolas arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder är.

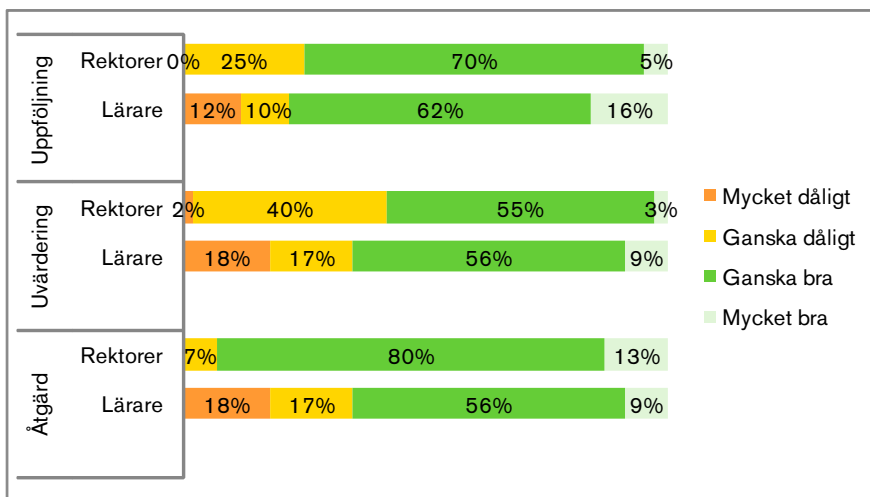
### Följande frågor ställdes:

Uppföljning: "Gör en bedömning av skolans arbete med redovisning av eleverns måluppfyllelse i alla ämnen!"

Utvärdering: "Gör en bedömning av skolans arbete med analys av kunskapsresultat!"

Åtgärder: "Gör en bedömning av skolans åtgärdsarbete för förbättrat kunskapsresultat!"

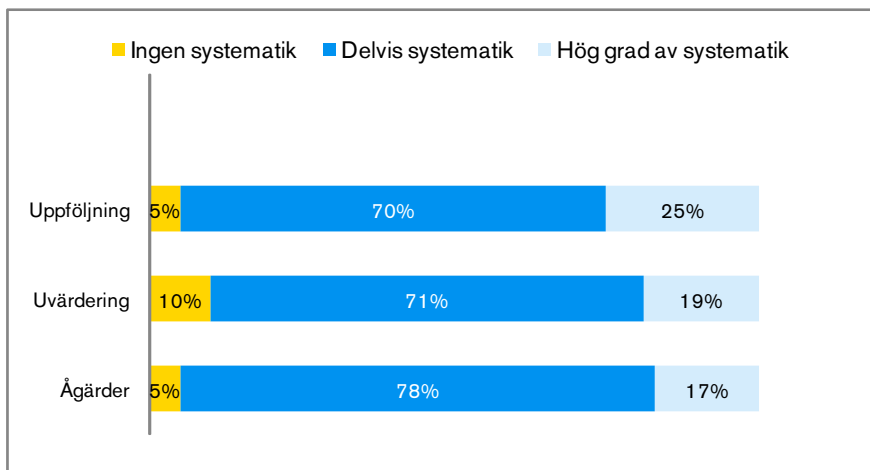
Svarsalternativen var mycket dåligt, ganska dåligt, ganska bra och mycket bra.



**Figur 3.** Andelen lärare och rektorer på de granskade skolorna som har bedömt skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder som mycket dåligt, ganska dåligt, ganska bra resp. mycket bra.

Figur 3 visar att största andelen av både rektorerna och lärarna bedömer att skolans arbete på alla tre områden är "ganska bra". Största skillnaden är i hur de bedömer åtgärder. Medan 93 procent av rektorerna bedömer åtgärdsarbetet som "ganska eller mycket bra" är det bara 65 procent av lärarna som skattar arbetet på samma nivå. En annan skillnad som står ut är att rektorerna i mycket mindre omfattning bedömer arbetet inom uppföljning, utvärdering och åtgärder på skolorna som "mycket dåligt" än lärarna. En enda rektors svar står för de två procenten som anger utvärderingsarbetet som "mycket dåligt". För övrigt har ingen av rektorerna bedömt arbetet på något av områdena att vara "mycket dåligt".

Figur 4 nedan redovisar Skolinspektionens helhetsbedömning av skolornas arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder.





**Figur 4.** Andelen granskade skolor som av Skolinspektionen har bedömts att arbeta utan systematik, delvis systematiskt eller i hög grad systematiskt med uppföljning, utvärdering och åtgärder.

Det går inte rakt av att jämföra skolornas egna och Skolinspektionens bedömningar. En viss jämförelse är dock möjlig att göra. Tittar vi på andelen lärare och rektorer som har bedömt något av de granskade områdena som "mycket dåligt" och på andelen skolor som granskningen har bedömt inte bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete, kan vi konstatera att medan lärarna har en tendens att underskatta kvalitén av det arbete skolan bedriver, så överskattar rektorerna arbetet på alla tre områdena i jämförelse med vår bedömning.

Naturligtvis är det svårt att veta exakt vad skollädaarna har tolkat in i frågorna men den stora diskrepansen mellan lärarnas och rektorernas, samt mellan myndighetens och skolornas egna bedömningar, tyder på att skolorna kan ha haft andra utgångspunkter än vad denna granskning har använt sig av. En annan förklaring kan vara att skolorna inte har tillräckligt med referensramar till hur andra skolor bedriver sitt kvalitetsarbete eller hur de själva ligger till vid en jämförelse. I intervjuer med flera rektorer framträder en bild av att det bedrivs ett visst arbete på de tre områdena som många rektorer också ser som tillräckligt, men som granskningen inte har bedömt som ett systematiskt arbete. Många gånger sker både resultatinsamling, "sammanställning" och analys på muntlig basis och ad-hoc. Att lärarnas och rektorernas uppfattning skiljer sig åt så mycket är ytterligare ett tecken på att inte alla är involverade i kvalitetsarbetet, att ansvarsfördelningen i många fall är otydlig och att dessa frågor inte diskuteras tillräckligt när hela skolan är samlad.



## 6 | Sammanfattande diskussion och rekommendationer

Skolan är skyldig att följa upp och utvärdera elevernas kunskapsutveckling i förhållande till de nationella målen. Uppföljning och utvärdering ska ligga till grund för analys och bedömning av vilka åtgärder och insatser som är nödvändiga från skolans sida.

En skola bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete om kedjan av uppföljning av kunskapsresultaten, utvärdering och åtgärdsplanering hålls samman och pågår kontinuerligt samt präglas av en tydlig ansvarsfördelning, fastlagda rutiner och används som ett verktyg för utvecklingsarbete. Kvalitetskedjan syftar till att förbättra elevernas kunskapsresultat.

Skolor som arbetar systematiskt för att förbättra elevernas kunskapsresultat använder sig av såväl kortsiktiga som långsiktiga utvecklingsinsatser och utvärderar tidigare insatserns effekter. På sådana skolor är resursfördelningen tätt kopplad till behov hos olika elevgrupper och görs ofta i samarbete med personalen. Dessa skolor utmärks av att man ständigt omprövar organisation och metoder för att komma fram till något som fungerar ännu bättre. Åtgärder för enskilda elever i en sådan skola finns såväl för elever som riskerar att inte nå målen som för elever som lätt når målen och elever som behöver extra utmaning. Rektorn för en sådan skola tar en aktiv roll i att leda kvalitetsarbetet; ser själv till att arbetet görs på hela skolan och sprider underlag och arbets sätt mellan skolans olika verksamheter. Skolinspektionen konstaterar att det finns få skolor bland de granskade som har ett systemtänkande och bedriver ett systematiskt kvalitetsarbete i sin helhet. Däremot finns det flera skolor som uppvisar ett gott arbete i delar av kvalitetskedjan.

Tittar vi på Skolinspektionens och skolornas egen bedömning, kan vi konstatera att framförallt rektorerna överskattar kvalitén av det arbete skolorna

bedriver kring uppföljning, utvärdering och åtgärder. Detta kan bero på att många skolor arbetar med detta men, enligt vår bedömning, föga systematiskt. Skolornas utvecklingsinsatser är ofta av ad-hoc karaktär för att lösa akuta problem eller är av generell karaktär och mer bygger på en känsla av vad som skulle behövas än att de är kopplade till en analys av faktorer som kan ha påverkat elevernas kunskapsresultat. Det är naturligtvis bra att skolor agerar snabbt i krissituationer eller när de upptäcker allvarliga brister som kan åtgärdas snabbt, men det är lika viktigt att de planerar och genomför långsiktiga utvecklingsinsatser som bygger på resultatsammanställningar, analys och vars effekter utvärderas.

Dessutom finns det tydliga skillnader i hur lärarna och rektorerna uppfattar kvalitén av det arbete de bedriver. Att dessa två yrkeskategorier inte har samma bild kan vara ett uttryck för att alla inte är involverade i kvalitetsarbetet, att ansvarsfördelningen i många fall är otydlig och att dessa frågor inte diskuteras tillräckligt i skolan som helhet.

Resultaten pekar på att lärare och rektorer på många av de granskade skolorna har en orealistisk bild av sina elevers kunskapsresultat i förhållande till de nationella målen. Detta ger i sig en indikation på att skolor inte aggregerar resultaten, åtminstone inte alla elevers och inte i alla ämnen. Skolor med de lägsta resultat i denna granskning har emellertid en mer realistisk bild av sina elevers kunskapsresultat och flera av dem har intensifierat kvalitetsarbetet för att förbättra kunskapsresultaten men har ännu inte kommit i mål. Skolor med något bättre resultat i denna granskning, arbetar mindre systematiskt med kvalitetsarbete. Den teoretiska utgångspunkt granskningen vilar på är att ett välfungerande kvalitetsarbete är en förutsättning för god undervisningskvalité och för förbättrade resultat på längre sikt. Därför uppmanas samtliga skolor att tänka på att de med hjälp av ett mer systematiskt kvalitetsarbete kan förbättra elevernas resultat.

Det är tankeväckande att på många skolor skattar rektorer och lärare de sammantagna kunskapsresultaten som goda trots att de är låga. Skolornas egen skattning skulle kunna förklaras med att lärare på vissa skolor upplever att de lyckas med flertalet elever och exempelvis räknar bort dem som är i behov av särskilt stöd när de tänker på skolans sammantagna resultat eller att de helt enkelt anser att de inte kan förvänta sig bättre resultat med tanke på elevernas bakgrund.

Det ingick inte i vår granskning att studera om lärarnas bedömning och betygssättning av elevernas kunskaper är tillförlitliga på skolorna men Skolinspektionen har nyligen genomfört kontrollrättning av nationella ämnesprov<sup>14</sup> med detta syfte. Resultaten från kontrollrättningen visar på omfattande avvikelser mellan ursprungs rättarnas och kontrollrättarnas bedömning av elevernas prestationer. Skolinspektionens kontrollrättare har oftast gjort en bedömning som innebär att elevens svar motsvarar ett lägre betyg/poäng än vad elevernas ordinarie lärare har gjort. Om vi förutsätter att de skolorna som har ingått i denna granskning inte skiljer sig väsentligt från andra skolor i Sverige kan vi fundera kring om resultaten i de granskade skolorna egentligen skulle vara ännu lägre om utomstående hade bedömt elevernas prestationer.

Skolinspektionens bedömning är att de granskade skolorna är bäst på uppföljning och då på uppföljning av enskilda elevers kunskapsresultat i de

**Skolledning och lärare söker inte efter orsaker och lösningar i skolans organisation eller i undervisningens utformning vilket kan hindra skolan att hitta de bästa åtgärderna för att förbättra elevernas resultat..**

<sup>14</sup> Skolinspektionen (2010). *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskola*. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr. U2009/4877/G

högre årskurserna. Att bedöma och beskriva enskilda elevers kunskaper först är både en nödvändig och naturlig utgångspunkt. Lika viktigt är att upprätta åtgärdsprogram och sätta in stöd för enskilda elever som behöver sådant stöd. Många skolor nöjer sig dock med det. Detta gör att det blir en alltför stor och ensidig fokusering på enskilda elevers prestationer vid utvärderingar vilket också kan leda till att resultaten relateras mer till enskilda elevers och ibland grupper av elevers förmodade förmåga än till skolans insatser. Denna fokusering tillsammans med inställningen att alla kanske inte kan nå målen, kan bidra till att skolledning och lärare inte söker efter orsaker och lösningar i skolans organisation eller i undervisningens utformning vilket i sin tur kan hindra skolan att hitta de bästa åtgärderna för att förbättra elevernas resultat. En av Skolverket nyligen publicerad kunskapsöversikt<sup>15</sup> om olika faktorer betydelse för resultaten i grundskolan visar på att skolornas elevsammansättning har blivit alltmer homogen och att skillnader mellan skolor och mellan olika elevgrupper när det gäller elevernas resultat har blivit större. Trendanalyser bekräftar att effekterna av elevernas sociala bakgrund har ökat markant på senare tid. Denna utveckling gör det ännu viktigare att skolor tar sitt ansvar på allvar när det gäller att kompensera för eventuella negativa effekter av till exempel elevernas socioekonomiska bakgrund. Skolor bör i högre grad utvärdera hur elevernas prestationer kan relateras till strukturella orsaker på skolnivå, klassnivå, gruppnivå, ämnesnivå eller lärarnivå samtidigt som undervisningen ska anpassas till varje enskild elevs behov så att alla kan utvecklas maximalt.

Ett systematiskt kvalitetsarbete kräver, som angivits ovan, att kvalitetskedjan hålls samman, pågår kontinuerligt samt präglas av en tydlig ansvarsfördelning och fastlagda rutiner. Ytterst är det rektorns ansvar att leda detta arbete. Skolinspektionen har på ett flertal skolor sett att rektorer inte tydligt leder kvalitetsarbetet och att det är oklart för lärarna vem som gör vad på skolan inom kvalitetskedjans olika länkar. Det ges exempel i granskningen på rektorer som förlitar sig på att lärarna och arbetslagen gör nödvändiga utvärderingar och inte kontrollerar att så är fallet. Det finns också rektorer som ger lärarna hela ansvaret för att skolan inte kan analysera hur elevernas kunskapsresultat har påverkats av till exempel organisation eller undervisningsmetoder då lärarna, enligt rektorerna, av tradition vill arbeta självständigt och värnar om sin så kallade "professionella autonomi"<sup>16</sup> som också innebär att de inte vill bli kontrollerade i klassrummet. Å andra sidan visar både inspektionserfarenheter och forskning att många lärare skulle välkomna rektors klassrumsbesök för att kunna föra pedagogiska diskussioner men att dessa besök oftast uteblir då skolledarna inte mår med att både vara administratörer, förändringsledare och pedagogiska ledare i en och samma person<sup>17</sup>.

En slutsats vi kan dra är att rektorerna och lärarna behöver i högre grad ta både sitt enskilda och kollektiva ansvar för att analysera elevernas kunskapsresultat och för att hitta de bästa lösningarna till förbättringar. Ett systematiskt kvalitetsarbete är bara en del i denna kollektiva ansats. För att åstadkomma förbättringar måste alla som arbetar i skolan ha ambition, vilja och en tro på att kunna göra skillnad för eleverna genom sin undervisning, genom de förväntningar de ställer på eleverna och genom en förbättrad kommunikation med elever och föräldrar. Detta kan stärka både rektorerna och lärarna i sina professioner och gagna alla elever.

---

15 Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

16 Persson, A & Stavreski, H (2004). Allting flyter – lärare mellan förvandling, anpassning och reform i Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt. ISBN 91-971670-7-X (ss91-115), Malmö: Arbetslivsinstitutet.

17 Samma som 16.

## Rekommendationer

Utifrån den genomförda granskningen anser Skolinspektionen att det är viktigt att skolor beaktar följande aspekter i sitt arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder:

- Sätt kunskapsmålen i fokus och ha höga förväntningar på alla elever .
- Sätt målet med uppföljning, utvärdering och åtgärder i relation till att förbättra elevernas kunskapsresultat. Detta ska genomsyra skolans strategier för kvalitetsarbete och uttryckas i den dagliga verksamheten och dokumentationen.
- Arbeta med uppföljning, utvärdering och åtgärder kontinuerligt och processinriktat. Kvalitetsarbetet ska omfatta alla ämnen, alla årskurser och bedrivs gemensamt av rektorn och lärarna.
- Ha ett tydligare helhetsperspektiv där alla elevers kunskapsutveckling följs upp och utvärderas under hela skolgången från årskurs 1 till 9.
- Analysera kontinuerligt tidigare insatser av uppföljning, utvärdering och åtgärder så det blir tydligt vad som var en lyckad och vad som var en misslyckad åtgärd.
- Ha fasta rutiner för uppföljning, utvärdering och åtgärder, det vill säga fastställda metoder, verktyg, tidplan, tydlig ansvarsfördelning samt dokumentation.
- Skapa gemensamma underlag eller modeller för hela skolan som garanterar att elevernas kunskaper bedöms likvärdigt och som möjliggör att resultaten kan aggregeras och analyseras. Ha arbetsgrupper, konferenser, möten där arbetet diskuteras och skapa rutiner för dokumentation.
- Ha en tydlig och för alla på skolan känd ansvarsfördelning men rektorn ska ta det övergripande ansvaret. Om rektorn delegerar ansvaret - se till att det finns tydlighet i hur återrapportering ska ske.
- Tänk på att uppföljning, utvärdering och åtgärder ska vara ett verktyg för internt utvecklingsarbete. Testa och utvärdera organisationsmodeller, strategier och arbetssätt för kvalitetsarbetet som till exempel olika dokumentationsformer, datoriserade system, mötestekniker. Pröva och utvärdera olika undervisningsmetoder och ta till vara personalens kompetens på bästa möjliga sätt för att tillgodose enskilda elevers behov.
- Se till att framgångsrika metoder och strategier sprids mellan olika årskurser och ämnen.
- Utarbeta principer för att vid behov omfördela resurser.

## 7 | Referenser

- Andersen H, (1994). *Vetenskapsteori och metodlära*. Studentlitteratur, Lund.
- Arbetslivsinstitutet (2004). *Nära gränsen?* Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt. ISBN 91-971670-7-X
- Bamburg, J. D. och Andrews, R.L. (1991). Schools, Goals, Principal and Achievement. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 2, No. 3* , 171-191.
- Ekholm, Mats (1998). *Lokala arbetsplaner och den inre ordningen*. Ur Skolverket Väger till lokal arbetsplan. Liber Distribution. ISBN 91-89313-11-9
- Grosin, L. (2002a). *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadieskolor*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Grosin, L. (2002b). Rektorer i framgångsrika skolor. *Nordisk pedagogik, Vol 23, Nr. 3.*, 158-175.
- Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling i *Skolutvecklingens många ansikten* (ss. 137-179). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hallerdt, B. (1995). *Studieresultat och social bakgrund - en översikt över fem års forskning*. Stockholm: Skolverket.
- Hallinger, P. och Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness:1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, Vol 9, No 2.* , 157-191.
- Hart, A. & Bredson, P. (1995). *The principalship. A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Högskoleverket (1997). *Granskning och bedömning av kvalitetsarbete vid fem lärosäten - en sammanfattning*. Högskoleverkets rapportserie 1997.1 R. ISSN 1400-948X

- Högskoleverket (2009). *Granskning av kvalitetsarbetet vid nio lärosäten 2008*. Högskolan i Jönköping, Högskolan i Kalmar, Karlstads universitet, Malmö högskola, Mittuniversitetet, Mälardalens högskola, Södertörns högskola, Växjö universitet och Örebro universitet . Rapport 2009:8 R
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Studentlitteratur, Lund.
- Lindgren, L. (2008). *Utvärderingsmonstret. Kvalitets- och resultatmätning i den offentliga sektorn*. Malmö: Studentlitteratur.
- Läraryrket/ Lärarnas Riksförbund (2005). *Vi värderar kvalitet – om och lärares utvecklingsarbete*. Nordisk Bokindustri Försäljnings AB 2005.
- Löfgren Martinsson, M (2003). *Formativ utvärdering – Påverkansmöjlighet och tillfälle för lärande*. Proceedings – Utvecklingskonferensen för högre utbildning. Gävle, 26-28 november 2003. Konferenspaper.
- McNamara, P. (1998). *The Principal as an Agent for Change*. Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Miles M.B.; Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Wells, Somerset: Open Books.
- Nyttell, Ulf (1994): *Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 58.
- Persson, A & Stavreski, H (2004). Allting flyter – lärare mellan förvandling, anpassning och reform i *Nära gränsen?* Perspektiv på skolans arbetsliv. Resultat från nio skolforskningsprojekt. ISBN 91-971670-7-X (ss91-115), Malmö: Arbetslivsinstitutet.
- Skolinspektionen (2010). *Kontrollrättning av nationella prov i grundskolan och gymnasieskola*. Redovisning av regeringsuppdrag Dnr. U2009/4877/G
- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160.
- Skolverket (1999). *Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisningen inom skolväsendet*.
- Skolverket (2008). *PM med redovisning av etapp 1 i projektet Likvärdiga förutsättningar i grundskolors inre arbete?* Dnr 2008:2 753
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer ISBN:978-91-85545-66-7
- SOU 2004:116 *Skolans ledningsstruktur. Om styrning och ledning i skolan*. Stockholm: Fritzes . Offentliga publikationer.
- Starrin B.; Larsson G.; Dahlgren L.; Styrborn S (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Studentlitteratur, Lund.
- Vinterek, M (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, Nr 312006. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wilson, B. & Corcoran, T. (1988). *Successful secondary schools:visions of excellence in American public schools*. East Sussex, England: Falmer Press.



## 8 | Bilagor

1. Granskade skolor
2. Projektgruppen och referenspersoner
3. Metod och genomförande
4. Underlag för informationsinhämtande
5. Styrdokument; relevanta lagar och förordningar för projektet

## Bilaga 1

# Granskade skolor

Lägeskommun	Skolor
Berg	Svenstavik skola
Bollnäs	Granbergsskolan
Borlänge	Domnarvets skola
Botkyrka	Storvretskolan
Eda	Hjerneskolan
Enköping	Korsängsskolan
Eskilstuna	Tegelviken
Filipstad	Stålvallaskolan
Finspång	Nyhemsskolan
Göteborg	Freinetskolan Bild & Form*, Montessoriskolan Skäret*, Hovåsskolan
Hagfors	Kyrkhedens skola
Halmstad	Fyllingeskolan
Höganäs	Nyhamnsskolan
Härryda	Rävlandaskolan
Karlskrona	Musikugglan*
Kiruna	Högalidskolan
Kristianstad	Fjälkinge skola
Krokom	Ås skola
Leksand	Sammildalskolan
Linköping	Internationella skolan, Atlas
Malmö	Videdalsskolan

Mark	Sätilaskolan
Markaryd	Strömsnässkolan
Nacka	Skuru skola
Sandviken	Sandvikens Montessoriskola*
Sjöbo	Sandbäckskolan
Skurup	Alléskolan
Sorsele	Vindelälvs skola
Stockholm	Högalidsskolan
Svedala	Bara skolor
Säffle	Höglundaskolan
Trollhättan	Strömslundsskolan
Vallentuna	Bällstabergsskolan
Vellinge	Rosentorpskolan
Upplands Väsby	Sverigefinska skolan, Upplands Väsby*
Örebro	Viktoriaskolan
Östersund	Valla skola
Ydre	Ydreskolan

\* fristående grundskola belägen inom kommunen

## Bilaga 2

# Projektgruppen och referenspersoner

**Katalin Bellaagh**, projektledare för kvalitetsgranskningen, Skolinspektionen i Stockholm.

**Ingrid Åsgård**, projektsamordnare, Skolinspektionen i Stockholm.

## Övriga deltagare i kvalitetsgranskningen

**Mats Peterson** i Stockholm

**Fredrik Sjöberg** i Stockholm

**Johanna Värlander** i Stockholm

**Ulrika Svedmark** i Umeå

**Sofia Ed** i Umeå

**Magnus Jonasson** i Göteborg

**Hans Enckell** i Göteborg

**Christina Ridderman Karlsson** i Lund

**Irène Sehlin** i Lund

**Inger Börjesson** i Lund.

**Yvonne Hoffman** i Linköping

**Margareta Bure** i Linköping

## Referenspersoner

**Birgitta Höberg**, undervisningsråd, Prov och bedömningsenheten  
Skolverket

**Anne-Marie Lindström**, utredare, staben, Skolverket

**Marika Melin**, universitetslektor/forskare, Mälardalens högskola

**Joakim Palestro**, bitr. avdelningschef, Högskoleverket, utvärderingsavdelningen.

# Metod och genomförande

### Urval

Totalt valdes 40 grundskolor ut för att ingå i granskningen. En utgångspunkt vid urvalet var att skolor med olika prestationsnivå beskrivet med hänsyn tagen till sociala faktorer skulle ingå. En sådan variation bland de granskade skolor utgjorde en viktig grund för denna granskning då det teoretiska antagandet var att skolor som är "framgångsrika" eller "mindre framgångsrika" även kan variera med avseende på kvalitetsgranskningens frågeställningar. "Framgångsrik skola" definieras här som "en där elevernas prestationer väsentligt överstiger resultaten i skolor i allmänhet med motsvarande villkor, främst med avseende på elevernas socioekonomiska bakgrund"<sup>1</sup>. Med utgångspunkt i ovan valdes skolor till granskningen med hjälp av ett modellberäknat värde, SALSA<sup>2</sup> för läsåret 2007/08. Vidare, enligt Skolinspektionens uppdrag, ingick både kommunala och fristående skolor i granskningen. Även variation bland huvudmän var ett urvalskriterium då granskningen och de skrivna rapporterna i sig ämnar åstadkomma en påverkan på undersökta skolor och på andra skolor som hör till respektive huvudman.

### **Skolorna valdes således enligt följande principer:**

- Samtliga 40 skolor som skulle ingå i urvalet var grundskolor som har årskurs 1- 9. Enligt Skolverkets skolregister fanns det knappt 900 sådana skolor men i SALSA (se beskrivning nedan) redovisas enbart resultat för 744 skolor då övriga hade så få elever i årskurs 9 att deras resultat ej kunde redovisas av sekretesskäl. Urvalets utgångspunkt var således de 744 grundskolor som hade elever i alla årskurser mellan 1 och 9.
- Eftersom kunskapsöversikten kring framgångsrika skolor ger för handen att i projektets granskade aspekter kan det finnas skillnad mellan skolor som presterar över eller under det förväntade, samt då syftet med kvalitetsgranskningen var att beskriva brister och goda exempel, valdes de granskade skolorna från dessa två kategorier enligt SALSA. I urvalet för denna kvalitetsgranskning användes endast prestation mätt med andelen elever som har nått målen i samtliga ämnen som urvalsgrund.
- 75 procent av de granskade skolorna valdes från gruppen som presterade under det förväntade.
- Samtliga valda skolor fördelas dessutom på kommunala resp. fristående skolor enligt de proportioner som råder mellan kommunala och fristående skolor som ingår i SALSA. Fördelningen är då 85 procent kommunala resp. 15 procent fristående skolor. För projektets del, med ett totalt antal av 40 skolor blev fördelningen 34 kommunala resp. 6 fristående skolor.

---

1 Grosin, L. (2003). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. i Skolutvecklingens många ansikten (ss. 137-179). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

2 SALSA är en statistikmodell med vars hjälp man kan analysera kommuners och skolors betygsresultat när viss hänsyn tagits till skolans elevsammansättning. Modellberäknade betygsvärden har tagits fram i en regressionsmodell där hänsyn tagits till föräldrarnas sammanvägda utbildningsnivå, kön, andel elever födda utomlands, samt andel elever födda i Sverige med båda föräldrar födda utomlands. Det värdet som anges i SALSA är skillnaden/avvikelsen mellan faktiskt betygsresultat och det modellberäknade betygsvärde avseende skolans genomsnittliga meritvärde respektive andel elever som uppnått samtliga mål. I urvalet för denna kvalitetsgranskning användes endast prestation mätt med andelen elever som har nått målen i samtliga ämnen som urvalsgrund.

- Vid valet av de 34 kommunala resp. 6 fristående skolorna med olika prestationsnivå togs det vidare hänsyn till att de skulle ha olika huvudmän, det vill säga det skulle inte väljas mer än en skola per kommun resp. friskolekoncern.

### **Genomförande**

Kvalitetsgranskningen har kombinerat kvalitativa och kvantitativa metoder vilket har gett möjlighet till att utnyttja de olika fördelarna och korrigera för bristerna i de olika metoderna.

**Dokumentstudier** - kvalitetsredovisningar, samt lokala arbetsplaner studerades före skolbesöken.

Kvalitetsredovisningen ska innehålla beskrivning av skolans mål, resultat och måluppfyllelse, samt vilka åtgärder skolan planerar att iscensätta för utveckling. Sedan 1980-talet ska skolorna utforma egna lokala arbetsplaner där man klargör hur man ska lösa uppgifter som man vid den lokala skolan finner vara mest angelägna. I dessa planer förväntas skolorna ange hur de ska utveckla sin verksamhet så att de blir effektiva i förhållande till de mål som finns för skolornas verksamhet<sup>3</sup>. Tidigare granskningar har uppmärksammat att trots ett pågående utvecklingsarbete på skolor, saknar detta arbete många gånger en tydlig koppling till skolans lokala arbetsplan<sup>4</sup>.

Syftet med dokumentstudien i denna granskning var att få en grundläggande förståelse för den aktuella skolans fungerande och dess kvalitets- och utvecklingsarbete. Detta innebär att målet med att använda metoden är att analysera en tidigare fastlagd beskrivning av den systematik skolan använder sig av i sitt kvalitetsarbete.

Dokumentanalys skedde före skolbesöken och utfördes av ansvarig inspektör/intervjuare. För dokumentanalys används ett granskningsformulär som utarbetas till detta ändamål.

**Enkät** - samtliga lärare på de granskade skolorna tillskickades en webb-enkät med frågor som rör kunskapsuppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete.

Enkätsvaren sammanställdes först skolvis inför varje aktuell rektorsintervju. Svaren bedömdes i relation till utarbetade kriterier kring vad som bedöms utgöra god kvalitet. Därefter analyserades alla enkätsvar för att få information om det sammantagna resultatet samt hur olika gruppers svar skiljer sig.

Med hjälp av enkät till samtliga lärare, erhöles det en heltäckande bild av de granskade aspekterna på varje aktuell skola. Enkäten gjorde också möjligt att se huruvida det fanns en samsyn hos lärarna, samt att se eventuella spridningseffekter mellan olika årskurser. Ett sådant, för skolans lärare representativt underlag, gav dessutom möjlighet till diskussionen med rektorn där han/hon kunde konfronteras med lärarnas uppfattning. Vidare gav enkätsvaren från samtliga skolor möjlighet till statistiska analyser och till att beskriva en övergripande bild och till att göra jämförelser mellan de granskade skolorna.

Nackdelen generellt med enkät är att varje respondent tolkar frågorna på sitt sätt. Respondenten blir i mycket stor utsträckning beroende av frågeblankettens innehåll och utformning. Svaren beror då på respondentens uppfattning av skriftlig information. I denna granskning visade det sig att ordet "åtgärd" förmodligen uppfattades mycket snävt och likställdes med särskilt stöd. En erfarenhet som ska tas i beaktande vid kommande granskningar.

---

3 Ekholm, Mats (1998). Lokala arbetsplaner och den inre ordningen. Ur Skolverket Vagar till lokal arbetsplan. Liber Distribution. ISBN 91-89313-11-9

4 Skolverket (1998). Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160.

En annan begränsning i denna enkät var att orsaker till bristfälliga kunskapsresultat av logiska skäl, enbart skulle besvaras av respondenter som hade angett att skolans elever hade bristfälliga resultat och att skolan hade identifierat orsakerna till dem. Enbart ca 20 procent av lärarna uppgav i sitt svar att elevernas kunskapsresultat är bristfälliga och bara hälften av dessa uppgav att de hade identifierat orsakerna till de bristfälliga resultaten. Detta gjorde att bara tio procent av de svarande, motsvarande 120 lärare uppgav vilka orsaker skolan har hittat till de bristfälliga resultaten. Med denna vetenskap skulle man, i en kommande enkät, begära att alla lärare, oavsett hur de bedömer elevernas prestationer, skulle beskriva de aspekter som de anser påverka elevernas kunskapsresultat.

**Intervjuer** - varje granskad skolas rektor/rektorer intervjuades med hjälp av en intervjuguide. En så kallad "öppen riktad" intervjuform användes i granskningen för att ge informanterna möjlighet att uttrycka sina åsikter fritt kring av projektet bestämda frågeområden<sup>5</sup>. Intervjuerna spelades in på band och skrevs därefter ut i sin fulla längd. Innehållet analyserades därefter med hjälp av de kriterier som projektet utarbetade.

Den viktigaste källkritiska aspekten vid de utförda intervjuerna är att de har utförts av 14 intervjuare och därmed förmodligen på flera olika sätt. Ett exempel på när detta kan ha fått konsekvenser för innehållet i intervjuerna är att intervjuaren kan ha förklarat vissa centrala begrepp på lite olika sätt. Några exempel på sådana centrala begrepp i granskningen är till exempel "systematiskt kvalitetsarbete", "gruppnivå", "skolnivå", "utvärdering eller analys av kunskapsresultaten" och även "åtgärder" i bemärkelsen utvecklingsinsatser. Rektorer kan således ha tolkat begreppen lite olika när intervjuaren har operationaliserat begreppen och exemplifierat. Det är möjligt att vissa rektorer inte tänker på arbetet i samma termer som använts i granskningen.

**Skolbeslut** - efter varje skolgranskning skrevs det ett så kallat skolbeslut av inspektören som har inhämtat information om skolan. Skolbesluten bygger på resultaten från de olika datainsamlingskällorna avseende varje granskad skola och information från de olika källorna vägdes samman. Resultatet från dokumentanalysen och enkäten vid bedömning av varje enskild skola sågs både som ett underlag inför intervjun med rektorn och som egna datakällor vid beslutsskrivandet. Sammanvägningen skedde inte genom att den ena eller andra datakällan gavs mer vikt i bedömningen, utan dessa ansågs beskriva problemet från olika håll. Genom sammanvägningen blev det till exempel möjligt att beskriva om det fanns en samstämmighet. Det kunde också skrivas fram om det framträdde skillnader mellan skolans olika årskurser. Vidare var det också möjligt att se om det bara existerar uppföljning och utvärdering på "papper."

**Granskningsrapport**- till slut aggregerades och systematiserades bedömningarna av samtliga granskade skolor. Grundmaterialet från intervjuerna samt enkätsvaren analyserades. Rapporten ger en samlad bild utifrån de eventuella mönster och återkommande karakteristika som bedömningen av samtliga skolor visat avseende de granskade aspekterna. Analysen inför denna rapport utgick ifrån projektets kvalitetskriterier och använde sig av vetenskapligt vedertagna kvalitativa och kvantitativa metoder.

---

<sup>5</sup> Lantz, A. (1993). Intervjumetodik. Studentlitteratur, Lund.

## **Bedömningsgrunder**

För att kunna granska skolors verksamhet avseende ett systematiskt kvalitetsarbete, definierades först kvalitet och sedan de mät- eller värderingsbara kriterier som kännetecknar god kvalitet.

För skolan finns nationella mål och riktlinjer som på ett övergripande plan definierar god kvalitet. Om man tittar på en skola i sin helhet så utmärks god kvalitet ytterst av god måluppfyllelse. Detta är en definition som till exempel Skolverket har använt i sina tidigare kvalitetsgranskningar<sup>6</sup>. I detta projekt definieras *god kvalitet* med i vilken grad rektorn lyckas tillse att aktiviteterna i kvalitetskedjan verkar för en ständigt förbättrad måluppfyllelse i överensstämmelse med nationella mål och riktlinjer.

Kvalitetskriterier för att kunna göra bedömningar har tagits/ tas fram med hjälp av styrdokument, tidigare inspektionserfarenhet, forsknings-, utvärderings-, och utredningsresultat. Den kvalitetskedja som bör präglade ett systematiskt kvalitetsarbete brister vanligen i grundskolans lägre årskurser redan i och med avsaknaden av mätning och beskrivning av kunskaper i varje ämne och i varje årskurs. Ett annat område som ofta saknas eller är bristfälligt är analys av de olika uppföljningar som bör göras av kvaliteten. Bristen på systematik och kontinuitet kan medföra att skollärdningen inte kan planera och optimera sin verksamhet, vilket i slutändan kan leda till att måluppfyllelsen stagnerar eller går ner<sup>7</sup>. Vidare finns det studier som visar på vikten av att en verksamhet gör hela tänkandet kring uppföljning och utvärdering till sitt eget och gör detta för sin egen skull<sup>8</sup>, då en kontinuerlig utvärdering som grundas på inre krafter bidrar till långsiktig och hållbar utveckling i skolan<sup>9</sup>.

Med utgångspunkt från ovanstående diskussion användes följande kriterier att bedöma kvaliteten på arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete på varje enskild skola utifrån två aspekter, dels i vilken mån rektorn tar det övergripande ansvaret för arbetet dels i vilken mån arbetet kännetecknas av systematik.

Hög grad av systematik kännetecknas av att skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder:

- är kontinuerligt och processinriktat; dvs. pågår ständigt och/ eller är regelbundet återkommande och inkluderar olika aggregationsnivåer på skolan (elev-, grupp<sup>10</sup>-, samt en övergripande skolnivå)
- präglas av fastlagda rutiner; det vill säga skolan har en tydlig planering, ansvarsfördelning, tidplan, dokumentation, verktyg och metoder
- fokuserar på förbättring/ bättre resultat
- i första hand är ett verktyg för ett internt utvecklingsarbete.

Delvis systematiskt arbete utmärks av att antingen någon eller några av ovan beskrivna kriterier saknas, eller att ett systematiskt arbete inom de tre granskade områdena bedrivs enbart i vissa delar av verksamheten (till exempel

---

6 Skolverket (1998). Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160.

7 Högskoleverket (2009). Granskning av kvalitetsarbetet vid nio lärosäten 2008. Högskolan i Jönköping, Högskolan i Kalmar, Karlstads universitet, Malmö högskola, Mittuniversitetet, Mälardalens högskola, Södertörns högskola, Växjö universitet och Örebro universitet. Rapport 2009:8 R

8 Löfgren Martinsson, M (2003). Formativ utvärdering – Påverkansmöjlighet och tillfälle för lärande. Proceedings – Utvecklingskonferensen för högre utbildning. Gävle, 26-28 november 2003. Konferenspapper.

9 Läraförbundet/ Lärares Riksförbund (2005). Vi värderar kvalitet – om och lärares utvecklingsarbete. Nordisk Bokindustri Försäljnings AB 2005.

10 Med grupp menas i denna granskning en aggregering av elevers kunskapsresultat på en mellannivå. Resultat på mellannivå kan följaktligen aggregeras för pojkar och flickor, klass, årskurs, arbetslag, olika ämnen, undervisningsmetoder eller resultat för andra relevanta grupperingar som skolan identifierar.



enbart inom några årskurser eller inom några ämnen) eller enbart görs ibland eller oplanerat (till exempel dokumentation sker enbart för enskilda elever eller enbart vid vissa mötestillfällen).

Bedömningen ingen systematik betyder att skolan antingen bara gör brandkårsinsatser eller inget arbete alls.

# Underlag för informationsinhämtande

## Bakgrundsinformation från skolledningen:

Vi ber dig att besvara följande frågor och skicka tillbaka formuläret till Skolinspektionen tillsammans med övrig begärd dokumentation.

- Vilken omfattning har verksamheten för närvarande? Ange antal elever i respektive årskurser:

\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 1  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 2  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 3  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 4  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 5  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 6  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 7  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 8  
\_\_\_\_\_ st elever i årskurs 9

- Antal undervisande personal på skolan: \_\_\_\_\_  
Varav antal nyanställda fr.o.m. detta läsår: \_\_\_\_\_

- Är du ensam rektor på skolan? Ja  Nej   
Om ni är flera rektorer, hur fördelar ni ansvaret mellan er? Ange till exempel vilka årskurser de olika rektorerna är ansvariga för eller om ansvaret fördelas på annat sätt \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Vad har du/ni rektorer för utbildningsbakgrund?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Hur länge har du/ ni arbetat som rektorer?

---

---

---

---

---

---

---

---

- Hur länge har du/ni varit rektorer på denna skola?

---

---

---

---

---

---

---

---

- Gör en bedömning av skolans sammantagna kunskapsresultat i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål!

Mycket bra	Ganska bra	Ganska dåliga	Mycket dåliga	Vet ej
1	2	3	4	5

- Gör en bedömning av skolans arbete med redovisning av elevers måluppfyllelse i alla ämnen!

Mycket bra	Ganska bra	Ganska dåliga	Mycket dåliga	Vet ej
1	2	3	4	5

- Gör en bedömning av skolans arbete med analys av kunskapsresultat!

Mycket bra	Ganska bra	Ganska dåliga	Mycket dåliga	Vet ej
1	2	3	4	5

- Gör en bedömning av skolans åtgärdsarbete för förbättrat kunskapsresultat!

Mycket bra	Ganska bra	Ganska dåliga	Mycket dåliga	Vet ej
1	2	3	4	5

## Enkät om skolans arbete med uppföljning och utvärdering av elevers kunskapsutveckling

Din skola är en av de skolor som är föremål för ett av Skolinspektionens kvalitetsgranskningsprojekt, "Uppföljning och utvärdering av elevers kunskapsutveckling". Syftet med denna enkät är att få veta hur ni som undervisar på skolan arbetar med uppföljning och utvärdering av elevernas kunskapsresultat samt hur åtgärder sätts in för att förbättra kunskapsresultaten. Det är mycket viktigt att alla som undervisar på skolan besvarar enkäten så att vi får möjlighet att se en helhetsbild och kunna bilda en rättvis uppfattning kring det arbete skolan bedriver. Skolinspektion kommer även att ta del av skolans kvalitetsredovisning och lokala arbetsplan samt kommer att intervjua rektor/rektorer på skolan. Denna enkät utgår till er före rektorsintervjun då vi vill ta del av era erfarenheter kring skolans arbete med uppföljning och utvärdering innan samma frågeställningar diskuteras med rektor/rektorer. Vi ber dig därför att besvara våra frågor så fort som möjligt men dock senast den 21:e september.

Vill du veta mer om kvalitetsgranskningsprojektet, har din rektor fått sig information av oss tillskickat. Du kan också gå in på Skolinspektionens hemsida [www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se), sök då efter kvalitetsgranskningar eller kontakta oss i projektledningen:

Katalin Bellaagh  
Utredare  
Tfn: 08-586 082 62  
E-post:[katalin.bellaagh@skolinspektionen.se](mailto:katalin.bellaagh@skolinspektionen.se)

Ingrid Åsgård  
Undervisningsråd  
Tfn: 08-586 080 65  
E-post:[ingrid.asgard@skolinspektionen.se](mailto:ingrid.asgard@skolinspektionen.se)

1. I vilken årskurs/ vilka årskurser undervisar du huvudsakligen?

- 1  Årskurs 1-5  
2  Årskurs 6-9

2. Har ni på din skola det förra och/eller det pågående läsåret tagit fram bedömningskriterier för elevernas kunskaper i de olika ämnena i den årskurs/ de årskurser du undervisar?

- 1  Nej  
2  Ja, för enstaka ämnen  
3  Ja, för alla ämnen  
4  Vet ej

3. Har du det förra och/eller det pågående läsåret redovisat enskilda elevers kunskapsresultat i form av skriftliga omdömen och/eller betyg i den årskurs/ de årskurser du undervisar?

- 1  Nej-----Gå direkt till fråga 6.  
2  Ja, i enstaka ämnen  
3  Ja, i alla ämnen  
4  Vet ej

4. I vilken grad tar du hänsyn till elevernas sammantagna prestationer till exempel från tester, diagnoser, muntliga redovisningar, nationella prov mm vid bedömning och redovisning av deras kunskapsresultat?

- | I mycket hög grad          | I ganska hög grad          | I ganska liten grad        | Inte alls                  | Vet ej                     |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

5. Hur ofta har ni under det förra och/eller det pågående läsåret diskuterat och redovisat kunskapsresultaten för olika elevgrupper, till exempel för de olika könen, elever med en viss gemensam problematik etc.?

- 1  Aldrig  
2  Vid enstaka tillfällen då vi har diskuterat elevernas resultat  
3  Vid varje tillfälle då vi har diskuterat elevernas resultat  
4  Vet ej

6. Har ni någon gång under det förra och/eller det pågående läsåret diskuterat och redovisat skolans sammantagna kunskapsresultat?

- 1  Nej

- 2  Ja  
3  Vet ej

7. På vilken nivå/ vilka nivåer gör ni analyser av de bakomliggande orsakerna till de kunskapsresultat som uppnås? Du kan välja flera svarsalternativ!

- 1  Vi gör inga analyser  
2  Vi analyserar vad enskilda elevers resultat beror på  
3  Vi analyserar vad olika elevgruppers resultat beror på  
4  Vi analyserar vad hela skolans resultat beror på  
5  Vet ej

8. Hur bedömer ni att elevernas sammantagna kunskapsresultat är på skolan?

- 1  Tillräckligt bra----- Gå direkt till fråga 12.  
2  Bristfälliga  
3  Vet ej----- Gå direkt till fråga 12.

9. Har ni identifierat den eller de huvudsakliga orsakerna till de bristfälliga kunskapsresultaten skolan uppvisar?

- 1  Nej----- Gå direkt till fråga 12.  
2  Ja  
3  Vet ej----- Gå direkt till fråga 12.

10. Vilken/vilka av följande aspekter kom ni fram till som huvudsaklig/a orsak/er till de bristfälliga kunskapsresultaten skolan uppvisar

- 1  Våra arbetssätt, undervisningsmetoder och/eller läromedel  
2  Bristande lärarkompetens  
3  Bristande arbetsmiljö  
4  Ogynnsam organisation  
5  Elevernas sociala bakgrund  
6  Bristande styrning och ledning på skolan  
7  Annat, vad? \_\_\_\_\_

11. På vilken nivå/ vilka nivåer sätter ni in åtgärder för att förbättra kunskapsresultaten? Du kan välja flera svarsalternativ!

- 1  Vi sätter inte in några åtgärder-----Gå direkt till fråga 15.  
2  Vi sätter in åtgärder för enskilda elever  
3  Vi sätter in åtgärder för olika elevgrupper  
4  Vi sätter in åtgärder för skolan som helhet  
5  Vet ej

12. I vilken grad bygger skolans åtgärder på en analys av kunskapsresultaten?

- | I mycket hög grad          | I ganska hög grad          | I ganska liten grad        | Inte alls                  | Vet ej                     |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

13. Har ni någon gång under det förra och/eller det pågående läsåret analyserat om insatta åtgärder har givit förväntade effekter?

- 1  Nej  
2  Ja  
3  Vet ej

14. Vem tar det övergripande ansvaret på skolan för att elevers kunskapsresultat följs upp och redovisas?

- 1  Ett sådant arbete bedrivs inte på skolan
- 2  Klasslärare/ ämneslärare/ mentor
- 3  Arbetslagen
- 4  Rektorn och övrig skollledning
- 5  Annan, vem? \_\_\_\_\_

15. Vem tar det övergripande ansvaret på skolan för analys av de bakomliggande orsakerna till de kunskapsresultat som uppnås?

- 1  Ett sådant arbete bedrivs inte på skolan
- 2  Klasslärare/ ämneslärare/ mentor
- 3  Arbetslagen
- 4  Rektorn och övrig skollledning
- 5  Annan, vem? \_\_\_\_\_
- 6  Vet ej

16. Vem tar det övergripande ansvaret på skolan för att det sätts in åtgärder som syftar till att förbättra elevernas kunskapsresultat och som bygger på analys av tidigare resultat?

- 1  Ett sådant arbete bedrivs inte på skolan
- 2  Klasslärare/ ämneslärare/ mentor
- 3  Arbetslagen
- 4  Rektorn och övrig skollledning
- 5  Annan, vem? \_\_\_\_\_
- 6  Vet ej

17. I vilken grad drivs skolans arbete med uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering av ambitionen att utveckla metoder, arbetssätt och organisation så att elevernas kunskapsresultat höjs?

- |                            |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| I mycket hög grad          | I ganska hög grad          | I ganska liten grad        | Inte alls                  | Vet ej                     |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

18. Gör en bedömning av skolans sammantagna kunskapsresultat i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål!

- |                            |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mycket bra                 | Ganska bra                 | Ganska dåliga              | Mycket dåliga              | Vet ej                     |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

19. Gör en bedömning av skolans arbete med redovisning av elevers måluppfyllelse i alla ämnen!

- |                            |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mycket bra                 | Ganska bra                 | Ganska dåliga              | Mycket dåliga              | Vet ej                     |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

20. Gör en bedömning av skolans arbete med analys av kunskapsresultat!

- |                            |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mycket bra                 | Ganska bra                 | Ganska dåliga              | Mycket dåliga              | Vet ej                     |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

21. Gör en bedömning av skolans åtgärdsarbete för förbättrat kunskapsresultat!

- |                            |                            |                            |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mycket bra                 | Ganska bra                 | Ganska dåliga              | Mycket dåliga              | Vet ej                     |
| 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

## Intervjuguide för rektorsintervjun

### **Inledande frågor:**

Hur skulle du vilja beskriva din viktigaste uppgift som rektor?

Hur bedömer du din skolas sammantagna kunskapsresultat?

Vilken betydelse, tycker du skolans kvalitetsarbete med uppföljning, utvärdering och åtgärder, har för det kunskapsresultat du har just beskrivit?

### **Uppföljning av kunskapsresultat:**

Vad är utgångspunkten för den uppföljning och utvärdering av kunskapsresultat ni gör på skolan? (dvs. utgår man ifrån och relaterar man kunskapsresultaten till de nationella kunskapsmålen i alla ämnen, till egna mål beskrivna i arbetsplanen, ev. nedbrutna mål eller något annat). Vet du hur de enskilda lärarna gör; utgår de från de nationella kunskapsmålen mm?

Vilka olika aspekter väger ni samman när ni beskriver elevernas kunskapsresultat? (till exempel resultat på prov, resultat på diagnoser och tester, resultat på nationella prov, resultat på inlämningsuppgifter, resultat på muntliga redovisningar, arbete under lektionerna, kvalitativa kunskapsbeskrivningar mm). Varför väger ni samman just dessa?

På vilken nivå och i vilka ämnen följer ni upp kunskapsresultaten på skolan? (Elevnivå, grupp/klass/ årskursnivå, hela skolan, i enstaka ämnen eller i alla ämnen. Om inte alla ämnen: varför inte och hur väljer ni vilka ämnen ni följer upp?).

Om inte alla årskurser: varför inte? Vilka årskursers resultat följer ni upp? Gör ni olika på de lägre och högre årskurserna?

Om inte i alla ämnen och alla årskurser: hur skaffar du dig då en bild av dina elevers kunskapsutveckling?

När/ hur ofta följer ni upp elevernas kunskapsresultat? (till exempel finns det regelbundenhet och kontinuitet i arbetet). Hur gör ni på de lägre årskurserna? Hur gör ni på de högre årskurserna? (går det att utläsa att skolan har koll på de unga elevernas kunskapsresultat på samma sätt som på de äldres?)

I vilka grupperingar/möten kommer ni fram till vad som ska vägas in i bedömningen och hur en elevs kunskaper ska bedömas? (till exempel på schemalagda pedagogiska diskussioner, klasskonferenser, arbetslagsträffar, enskild planering inför utvecklingssamtal, rektorns schemalagda lektionsbesök, mm).

I vilka grupperingar/möten kommer ni fram till vad som ska vägas in när olika grupper/klassers/årskursers och hela skolans resultat följs upp? (till exempel på schemalagda pedagogiska diskussioner, klasskonferenser, arbetslagsträffar, mm). Är du med vid dessa tillfällen? Om inte, Hur skaffar du dig då en bild av dina elevers kunskapsutveckling?

På vilket sätt dokumenterar ni kunskapsresultaten på skolans olika nivåer? I vilka sammanhang sker detta? (Elevnivå: till exempel noteringar på klasslistan, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplanen, minnesanteckningar/protokoll för möten med specialpedagogen. Grupp/klass/ årskursnivå: till exempel arbetslagens dokumentation kring måluppfyllelse, minnesanteckningar/ protokoll från arbetslagsmöten. Skolnivå: till exempel övergripande statistik på skolnivå, kvalitetsredovisning, årliga sammanställningar av alla elevers resultat i samtliga ämnen mm). Om rektorn har svårigheter att svara på ovanstående fråga, ställ frågan: Tycker du att det saknas något underlag för att få en bild och kunna dokumentera kunskapsresultaten?

"För vem" följer ni upp och redovisar kunskapsresultaten och vad använder ni redovisningen till? (till exempel för att kunna ingå i kvalitetsredovisningen, för

att kunna diskutera elevers måluppfyllelse med eleverna och deras föräldrar, för att kunna "marknadsföra" skolan, för att kunna planera undervisningen och anpassa den till klassen och till varje enskild elevs förutsättningar, som underlag för resursfördelningen mm eller i alla syften)

Vem leder och lägger upp arbetet med uppföljning av kunskapsresultat för varje enskild elev, grupper av elever, en klass, en årskurs och hela skolan?

Det sätt och de rutiner du har redogjort för om hur ni följer upp elevernas kunskaper på skolan, är det rutiner ni har haft länge eller har ni ändrat något på senare år? Berätta i så fall vad och på vilket sätt och varför?

### **Utvärdering av kunskapsresultaten:**

Hur använder ni de insamlade kunskapsresultaten? (På elevnivå grupp/klass/årskursnivå, på hela skolan; till exempel redovisas resultaten för eleven/föräldrar/skolledning/huvudman, görs systematiska och återkommande utvärderingar av vad resultaten beror på, görs en analys en gång per år om hur vi kan gå vidare.). Om inte analys nämns, led in diskussionen på det området! Vilka kunskapsresultat analyserar ni på skolans olika nivåer, dvs. på elev, grupp, årskurs- och skolnivå? (till exempel betyg, resultat på nationella prov, testresultat, kvalitativa beskrivningar mm) (Särskilt, vilka mått använder skolan på de årskurserna där det inte finns nationella prov och/eller betyg?)

Vilka faktorer (presumtiva bakomliggande orsaker) tar ni med i era analyser av skolans kunskapsresultat? (personalens kompetens, pedagogiska arbetssätt och undervisningens upplägg, kunskapssyn, mm; organisatoriska och arbetsmiljöfrågor såsom klassplanering, arbetslagsplanering, undervisningstiden; särskilt stöd, svenska som andra språk mm, barnens förutsättningar och/eller sociala bakgrund).

I vilka grupperingar/möten kommer ni fram till vilka faktorer som ska tas med i era analyser av skolans kunskapsresultat? (till exempel på schema-lagda pedagogiska diskussioner, klasskonferenser, arbetslagsträffar). Är du med vid dessa tillfällen?

Har ni rutiner och inarbetade arbetssätt för analysen? (På elev/grupp/klass/ årskursnivå, på hela skolan, till exempel har man provat olika metoder, hur ofta gör man analys, hur fördelar man ansvaret. Gör skolan analysen på samma sätt för alla årskurser eller har de olika sätt att se på resultaten för olika åldrar och i så fall vad är skillnaden?) Beskriv era rutiner! Om ni inte har rutiner, kan du komma på några andra sammanhang då ni diskuterar och analyserar kunskapsresultaten?

I er senaste analys - kan du ge exempel på huvudsakliga orsaker som ni kom fram till som förklaring för skolans sammantagna kunskapsresultat och/eller kunskapsresultatet i vissa klasser eller vissa årskurser? (personalens kompetens, pedagogiska arbetssätt och undervisningens upplägg, kunskapssyn, mm; organisatoriska och arbetsmiljöfrågor såsom klassplanering, arbetslagsplanering, undervisningstiden; särskilt stöd, svenska som andra språk mm, barnens förutsättningar och/eller sociala bakgrund). Var ni överens om analysresultatet inom personalgruppen? Om inte, vad var ni oense om? Har ni dragit några slutsatser om analysprocessen och/eller de faktorer förklaringsvärde som ni har haft med i analysen? Vad kom ni fram till i så fall?

Hur dokumenterar ni analysarbetet? Dokumenterar ni analysarbetet på samma sätt på hela skolan och för alla årskurser? Om inte; varför och hur skiljer sig dokumentationen, ge exempel?

"För vem" analyserar ni kunskapsresultaten och vad används analysresultatet till? (till exempel för att kunna ge en förklaring i kvalitetsredovisningen, för



att kunna diskutera de bakomliggande orsakerna för elevers måluppfyllelse med eleverna och deras föräldrar, för att kunna planera undervisningen och anpassa den till klassen och till varje enskild elevs förutsättningar, beaktas de i IUP-n, åtgärdsprogram, som underlag för resursfördelning mm)

Vem leder och lägger upp arbetet med utvärdering av kunskapsresultat för varje enskild elev, grupper av elever, klasser, en årskurs och hela skolan?

Det sätt och de rutiner du har redogjort för om hur ni analyserar elevernas kunskaper på skolan, är det rutiner ni har haft länge eller har ni ändrat något på senare år? Berätta i så fall vad och på vilket sätt och varför?

### **Åtgärder:**

Beskriv hur ni tar fram åtgärder för att förbättra kunskapsresultaten för enskilda elever, grupper/klasser/årskurser och hela skolan? (till exempel metodologiska och pedagogiska diskussioner; har skolan både kortsiktiga och långsiktiga strategier/ metoder/ arbetssätt mm).

Tar ni fram åtgärder på samma sätt för alla åldrar/ämnen? Kan det vara olika syften med åtgärderna?

Hur använder ni gjorda analyser av kunskapsresultaten i ert åtgärdsarbete? (till exempel är analysen en grund för planering av undervisningen, resursfördelning, särskilt stöd, tar ni hänsyn till specifika behov olika enskilda elever, grupper eller de olika könen har). Om inte analys är en grund för åtgärdsarbetet, hur kommer ni fram till vilka åtgärder som ska användas på skolan för att förbättra kunskapsresultaten för enskilda elever, grupper/klasser/årskurser och hela skolan?

Vilket tidsperspektiv tänker ni i när ni planerar åtgärder för en enskild elev, grupper av elever, klasser och årskurser eller hela skolan? Hur ofta utvärderar ni åtgärdernas effekter och reviderar dem? Tänker ni i olika tidsperspektiv för olika åldrar eller olika problem? Hur kommer ni fram till vad som är ett rimligt tidsperspektiv?

Hur dokumenteras åtgärdsarbetet på skolans olika nivåer? Dokumenterar ni åtgärdsarbetet på samma sätt på hela skolan och för alla årskurser? Om inte; varför och hur skiljer sig dokumentationen?

Vem leder och lägger upp arbetet med åtgärder för varje enskild elev, grupper av elever, klasser, en årskurs och hela skolan?

Ser ni att vidtagna åtgärder har givit effekt? Kan du ge ett exempel!

### **Systematiskt kvalitetsarbete**

Hur "hålls arbetet ihop" med uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering på hela skolan? (till exempel har de en känd och tydlig ansvarsfördelning, tidsplanering, metodbeskrivning mm kring arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering, tänker man på samma sätt eller olika på de lägre och högre årskurserna), Om rektorn inte pratar om sina egen insatser, ställ frågan: Vilken är din roll i detta?

Uppfattar du att personalen på skolan har en medvetenhet om vikten av uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering? Om ja, hur ser du det? Ser du någon skillnad mellan lärarna som jobbar med de lägre och de som jobbar med de högre åldrarna? Om rektor anser att lärarna inte är medvetna eller att lärarna på de lägre och högre årskurserna tycker olika avseende hur viktigt det är med uppföljning, utvärdering och åtgärdsarbete, fråga, vad tänker du göra åt det?

Hur viktigt tycker du att det är att både era framgångar och era sämre resultat synliggörs tydligt för alla på skolan, för elever och för föräldrar, huvudmannen och andra intressenter? Hur kan du se till att detta görs?

Har kvalitetsredovisningen en roll i arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering? (till exempel är det ett levande dokument eller ses den bara som en skrivbordsprodukt)

Hur tror du att lärarna ser på kvalitetsredovisningens roll?

Har den lokala arbetsplanen en roll i arbetet med uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering? (till exempel är det ett levande dokument eller ses den bara som en skrivbordsprodukt).

Hur tror du att lärarna ser på den lokala arbetsplanen?

### **Avslutande frågor:**

Är du nöjd med det arbete kring uppföljning, utvärdering och åtgärdsplanering som du leder på skolan?

Om rektor är nöjd; vad ser du som framgångsfaktorer?

Om rektor är missnöjd, vad är orsaken till att ni inte lyckas med det?

Har du några funderingar kring hur detta arbete kan utvecklas?

## Granskningsmall för skolans arbetsplan

Skolans namn: \_\_\_\_\_

Granskare: \_\_\_\_\_

Region: \_\_\_\_\_

### **Bedömning med hjälp av dokumentgranskning:**

Skolans arbetsplan beskriver de egna förutsättningar och ev. problem att kunna nå kunskapsmålen Ja      Nej

Skolans arbetsplan anger hur kunskapsmålen ska nås och vem som är ansvarig för genomförandet Ja      Nej

Skolans arbetsplan är utformad som ett stöd för lärarna att arbeta mot de nationella kunskapsmålen Ja      Nej

Det finns en koppling i skolans arbetsplan till kvalitetsredovisningen Ja      Nej

### **Bedömning med hjälp av intervjun:**

Skolans arbetsplan används som ett väsentligt styrinstrument för skolans utveckling Ja      Nej

Skolans arbetsplan är ett levande dokument, dvs. den är känd och används Ja      Nej

Kommentar:

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

## Granskningsmall för kvalitetsredovisningen

Skolans namn: \_\_\_\_\_  
Granskare: \_\_\_\_\_  
Region: \_\_\_\_\_

**Bedömning med hjälp av dokumentgranskning:**

Kvalitetsredovisningen ger en samlad bild av kunskapsresultaten i år 5

Ja, i alla ämnen                      Ja, i ma , sve, eng                      Inga ämnen

Kvalitetsredovisningen ger en samlad bild av kunskapsresultaten i år 9

Ja, i alla ämnen                      Ja, i ma , sve, eng                      Inga ämnen

Redovisningen beskriver på vilket sätt kunskapsresultaten samlats in, bearbetats och sammanställts

Ja                      Nej

Redovisningen beskriver vilka analyser av kunskapsresultaten som gjorts

Ja                      Nej

Kvalitetsredovisningen anger vilka åtgärder som behöver vidtas där de nationella kunskapsmålen inte har nåtts

Ja                      Nej

Det finns en koppling i kvalitetsredovisningen till den lokala arbetsplanen

Ja                      Nej

**Bedömning med hjälp av intervjun:**

Kvalitetsredovisningen används som underlag i diskussioner om kunskapsutveckling inom verksamheten

Ja                      Nej

Kvalitetsredovisningen är ett levande dokument, dvs. den är känd och används

Ja                      Nej

Kommentar:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Författningsstöd

### **Skollagen 4 kap 1 §**

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan.

Särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

### **Uppföljning av elevernas kunskapsutveckling**

Enligt skollagen ska det för ledningen av skolorna finnas rektorer. Rektorn ska hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan och det föreligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt. (2 kap. 2 § skollagen).

Enligt Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet m.m. (Lpo 94) måste skolans verksamhet utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. (Lpo 94, 1 Skolans värdegrund och uppdrag.)

När det gäller rektors ansvar följer det av läroplanen bl.a. att rektorn som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat. (Lpo 94, 2.8 Rektors ansvar.)

### **Fristående skolor**

Av 9 kap 2 § skollagen framgår att en fristående skola ska godkännas om utbildningen vid skolan ger kunskaper och färdigheter som till art och nivå väsentligen svarar mot de kunskaper och färdigheter som grundskolan, särskolan respektive specialskolan ska förmedla. Utöver detta krävs också bl.a. att skolan även i övrigt svarar mot de allmänna mål och den värdegrund som gäller för utbildning i det offentliga skolväsendet.

### **Arbetsplan och kvalitetsredovisning**

Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. (Lpo 94, 2.8 Rektors ansvar.)

Varje skola ska upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av verksamheten. Arbetet med kvalitetsredovisning ska främja skolornas kvalitetsarbete och därigenom bidra till att förverkliga utbildningarnas nationella mål. Kvalitetsredovisningen ska bl.a. innehålla en bedömning av i vilken utsträckning de nationella målen för utbildningen har förverkligats och en redogörelse för vilka åtgärder skolan avser att vidta för ökad måloppfyllelse. (1,2,3 & 5 §§ Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.).





#### **Regelbunden tillsyn av alla skolor**

SKOLINSPEKTIONEN granskar löpande all skolverksamhet, närmare 6 000 skolor. Tillsynen går igenom många olika områden i verksamheterna för att se om de uppfyller det som lagar och regler kräver.



#### **Kvalitetsgranskning inom avgränsade områden**

SKOLINSPEKTIONEN granskar mer detaljerat kvaliteten i skolverksamheten inom avgränsade områden. Granskningen ska leda till utveckling.



#### **Anmälningar som gäller förhållandet för enskilda elever**

ELEVER, FÖRÄLDRAR och andra kan anmäla missförhållanden i en skola till Skolinspektionen, till exempel kränkande behandling eller uteblivet stöd till en elev.



#### **Fristående skolor – kontroll av grundläggande förutsättningar**

SKOLINSPEKTIONEN bedömer ansökningar om att starta fristående skolor. Bedömningen innebär en grundläggande genomgång av skolans förutsättningar inför start.