



LULEÅ KOMMUN
Barn- & utbildnings-
förvaltningen

BUF:S RAPPORTSERIE

NR 2012:1

SKOLAN
I LULEÅ



Från kvalitetsredovisning till ett systematiskt kvalitetsarbete

- en seminariserie för förskolechefer och rektorer

Fil dr Jan Håkansson

Från kvalitetsredovisning till ett systematiskt kvalitetsarbete

En seminariserie för förskolechefer och rektorer

Fil dr Jan Håkansson

Förord

Genom den nya skollagen, som trädde i kraft den 1 juli 2011, förstärktes kravet på ett systematiskt kvalitetsarbete. Varje huvudman, rektor och förskolechef ansvarar för att systematiskt planera, följa upp och analysera resultaten i förhållande till nationella mål, krav och riktlinjer så att verksamheten kan utvecklas och nå uppsatta mål och resultat.

Att arbeta med systematiskt kvalitetsarbete förutsätter systematik och kontinuitet. Man behöver göra en lägesbedömning, ha tydliga målsättningar och målformuleringar, göra en systematisk planering och strategi, arbeta med resultat och analysera dessa.

Av den nya skollagen framgår också att en viktig del av kvalitetsarbetet på enhetsnivå är att det bedrivs tillsammans med personal, barn/elever samt vårdnadshavare. Det är därför viktigt med en organisation och ett system som skapar förutsättningar för det systematiska kvalitetsarbetet, både på huvudmannanivå och på enhetsnivå.

Utveckling av det systematiska kvalitetsarbetet pågår både på enhetsnivå och på huvudmannanivå i Luleå kommun. Ambitionen är att huvudmannen och respektive förskole- och skolenheter kontinuerligt ska följa upp verksamheten, analysera resultaten i förhållande till de nationella målen och utifrån det planera och utveckla utbildningen. Att gå från kvalitetsredovisning till ett systematiskt kvalitetsarbete.

För att ytterligare utveckla kompetens och kunskap i verksamheten så har en seminarierie genomförts i samverkan med Linnéuniversitetet för rektorer och förskolechefer i systematiskt kvalitetsarbete och analys. Vetenskap, forskning och beprövad erfarenhet har löpt som en röd tråd genom arbetet.

Den här rapporten belyser Luleå kommuns skolas systematiska kvalitetsarbete, hur det ser ut idag och utvecklingen över tid. Ann Isaksson Pelli som är verksamhetsutvecklare gör i rapporten denna tillbakablick. Hon beskriver även hur det ser ut idag i förvaltningen i sin helhet men också hur det systematiska arbetet bedrivs inom grundskolans åk 7-9 specifikt.

Rapporten är framförallt en dokumentation av förskolechefers och rektorers kvalitetsarbete och den seminarierie som genomfördes under läsåret 2011/2012. I rapporten görs reflektioner om genomförda utvärderings- och utvecklingsarbeten i Luleås förskolor och skolor.

Ett forskningsperspektiv på systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling ges av fil. dr Jan Håkansson från Linnéuniversitet som genomförde seminarierien och som är huvudskribent av denna rapport. Jan står för urval, vetenskaplig analys och skrivande av denna rapport.

Rapporten inleds med ett avsnitt skrivet av Magnus Åkerlund, verksamhetscontroller som handlar om Luleå kommuns förskolors och skolors kvalitet, resultat och utveckling.

Luleå i augusti 2013

Magnus Åkerlund, verksamhetscontroller

Innehåll

Förord.....	1
Innehåll.....	2
1. Kvalitet, resultat och utveckling i Luleå kommun.....	4
Förskolor och skolor i Luleå har hög kvalitet och goda resultat.....	4
Resultat, utvecklingsområden och framgångsfaktorer i Luleå kommun.....	6
Styrning, ledning och uppföljning.....	7
2. Systematiskt kvalitetsarbete i Luleå kommun, en tillbakablick och ett nuläge.....	7
Organisation 2000 i Luleå kommun.....	8
Huvudmannen och det systematiska kvalitetsarbetet.....	8
Rektor och det systematiska kvalitetsarbetet.....	9
Reflektioner kring perioden 2000-2009.....	10
Skolinspektion i Luleå kommun 2009 – några inblickar.....	10
Skolinspektionens sammanfattande bedömning.....	11
Regelbunden tillsyn – vad hände sedan?.....	12
Från kvalitetsredovisning till ett systematiskt kvalitetsarbete.....	12
3. Nya nationella bestämmelser för kvalitetsarbetet och seminarieserien i Luleå.....	13
Seminarieserien – fokus på ledarskap och analys i det systematiska kvalitetsarbetet.....	16
Genomförande.....	16
Resultat – deltagarperspektiv på seminarieserien.....	17
Systematiskt kvalitetsarbete i grundskolan åk 7 – 9.....	20
Verksamhetsteam.....	20
Seminarieserien som stöd för det systematiska kvalitetsarbetet.....	21
Seminarieseriens resultat.....	21
Seminarieserien som stöd för det gemensamma systematiska kvalitetsarbetet.....	22
Utvärdering och utveckling i Luleå kommuns förskolor, skolor och fritidshem.....	22
Motiv och metoder.....	25

4. Fördjupande exempel på förskolors och skolors systematiska kvalitetsarbete i Luleå kommun	29
Att utveckla bedömning för lärande.....	29
Interkultur och flerspråkighet – Utvärdering av en kompetenssatsning vid Porsöns kommunala förskolor	32
Elevinflytande – Ett led i Ängsskolans systematiska kvalitetsarbete läsåret 2011-2012.....	36
Kunskapsutveckling och elevinflytande i särskolan.....	40
Elevers uppfattning av elevinflytande i ett 4-9 perspektiv – Hertsöskolan 2012	42
Reflektioner kring genomförda utvärderings- och utvecklingsarbeten	45
5. Systematiskt kvalitetsarbete och skol utveckling ett forskningsperspektiv	47
Att kategorisera påverkansfaktorer om <i>vad</i> som påverkar barns lärande och elevers studieresultat	48
Lärare och undervisning.....	48
Elever och undervisning.....	49
Lärfaktorer	50
Organisation och ledning.....	50
Forskningsperspektiv på strategier (<i>hur</i>) i utvecklingsarbetet	51
Myter i utvecklingsarbetet	51
Utveckling av skolans kärnprocesser	52
Referenser	54

1. Kvalitet, resultat och utveckling i Luleå kommun

Skolan i Luleå, en nationell förebild! Det är Luleå kommuns och barn- och utbildningsnämnds uttalade målbild i riktning mot Luleå vision 2050. Skolan i Luleå ska, för att leva upp till denna målsättning, präglas av ett livslångt lärande som sker i olika miljöer och sammanhang. Kunskap utvecklas från förskolan, grundskolan via gymnasieskolan till universitet och arbetsliv. Riktningsskildringen för Luleå kommun visar vad som är avgörande att prioritera för Luleå som samhälle. Där anges att det ska satsas på barn och ungas villkor för växande och lärande.

Barn är den grupp i samhället som är viktigast för framtiden. Ett samhälle som är bra för barnen är också bra för alla andra. Vidare sägs att välutbildade unga har betydelse för samhällets utveckling. Det är viktigt att alla unga får tillräcklig stimulans för att kunna uppnå hela sin personliga och begåvningsmässiga potential. Viktiga faktorer i detta arbete är att ha höga förväntningar på barn och unga, att ge dem tillräckliga utmaningar, ge förutsättningar till delaktighet och inflytande, och att varje enskilt barn ges förutsättningar till ständig utveckling och ett livslångt lärande.

Att elever har grundläggande språk- skriv- och läskunskaper samt matematikkunskaper redan i tidiga år är avgörande för fortsatt lärande i skolan och i livet i sin helhet. Förskolan tillsammans med grundskolans tidiga år har därför betydande påverkan på barns grundläggande och fortsatta lärande. En uttalad ambition är också att alla barn och unga ska kunna utveckla sina talanger så långt som möjligt för att kunna lägga grunden för ökad innovationskraft i Luleå och i regionen.

Förskolor och skolor i Luleå har hög kvalitet och goda resultat

Förskolorna i Luleå håller en hög kvalitet, målpåfyllelsen för Luleås grundskolor förbättras ständigt och ligger klart över riksgenomsnittet och gymnasieskolan har bibehållen nivå där behörighet till universitet och högskola är i nationell topp. Barn- och utbildningsnämnden har högt ställda mål avseende elevers kunskapsresultat.

Skolan i Luleå arbetar systematiskt och kontinuerligt med grundläggande värden för att alla barn och elever ska känna sig trygga och bemötas och behandlas med respekt. Enkätstudier som kontinuerligt genomförs i Luleås förskolor och skolor visar att merparten av barn och elever i skolan trivs och känner sig trygga och att de flesta är nöjda med sin lärmiljö.

Barn- och utbildningsförvaltningen har under lång tid i stor omfattning satsat på olika former av kompetensutvecklings- och utvecklingsinsatser med målet att ständigt öka barn och elevers lärande och förbättra kunskapsresultaten.

Skolan i Sverige genomgår för närvarande många förändringar. En förtydligad läroplan i förskolan, nya kursplaner i grundskolan, nytt betygssystem, ny gymnasieskola och en ny skollag med en revidering av synen på ett systematiskt kvalitetsarbete. Luleå kommuns

strävan är att möta dessa förändringar med hjälp av en tydlig organisation, men också långsiktiga och målmedvetna satsningar på kompetensutveckling.

Det pågår mycket verksamhet med god kvalitet på Luleås förskolor. Förskolechefer beskriver sina enheters arbete med de olika delarna i styrdokumentet och berättar om en verksamhet med stor pedagogisk kompetens och en hög andel pedagogiskt utbildad personal. Förskolan arbetar målmedvetet med miljön, förhållningssättet och organisationen; planering, uppföljning och utveckling av verksamheten pågår hela tiden i vardagen.

Förskoleklassen är en frivillig skolform för sexåringar och är en verksamhetsform som har 14 år på nacken. En rektor i Luleå beskriver förskoleklassen som en "fristående" verksamhet i förhållande till den obligatoriska skolverksamheten. Vid andra skolenheter beskriver rektorer att förskoleklassen är knuten, i vissa fall integrerad med den obligatoriska skolverksamheten. Det kan finnas risk för att förskoleklassverksamhet som integreras i grundskolans obligatoriska verksamhet styrs av skolans. Det finns behov av ett gemensamt arbete i syfte att utvärdera förskoleklassens verksamhet som brygga mellan förskolan och grundskolans obligatoriska verksamhet.

Fritidshemmets uppgift är att komplettera förskoleklassen och skolan och att möjliggöra för föräldrar att förena föräldraskap med förvärvsarbete eller studier. Enligt skollagen ska fritidshemmet bland annat stimulera elevers utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid. En stor andel av föräldrar med barn i Luleå kommuns fritidshemsverksamhet upplever att deras barn trivs i Luleås fritidshem och att deras barn får uppmuntran och stöd i sin kunskapsutveckling på fritidshemmet. Föräldrarnas syn på barnens möjligheter att påverka fritidshemmets verksamhet är dock inte riktigt tydlig. Kommentarer från föräldrar visar att man inte upplever sig få eller ha information om fritidshemmets verksamhet eller att föräldrar helt enkelt förutsätter att det är bra på fritidshemmet och litar på att personalen tar väl hand om barnen.

Särskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvara den som ges i grundskolan respektive gymnasieskolan. Måluppfyllelsen för elever i Luleås särskoleverksamhet gällande kunskaper är bra och ibland till och med utmärkt.

Våra återkommande undersökningar visar att skolan i Luleå har en trygg och lustfylld miljö för lärande. Enkäter i grundskolan, särskolan och gymnasiet visar att de flesta elever trivs och känner sig trygga i skolan. Om andelen elever som känner sig trygga har ökat är svårt att utläsa på grund av förändrade enkätmetoder. Av resultat från hälsosamtalen framgår också att de allra flesta barn och elever känner sig glada när de går till skolan och att de allra flesta trivs bra i skolan. Under de sex läsår undersökningen genomförts, har andelen som trivs i skolan i årskurs fyra och sju, varit oförändrad för flickor, med vissa tecken på ökad trivsel över tid för pojkar. I gymnasiet finns en stadig utveckling där trivseln har ökat i skolan för både flickor och pojkar, och har nu nått 92 % av eleverna. Det är små skillnader mellan könen, men trivseln är liksom tidigare något lägre bland pojkar än flickor i årskurs fyra och sju. Hälsosamtalen visar att andelen elever som ofta eller alltid har arbetsro på lektionerna är som lägst i årskurs fyra och som högst i gymnasiet första år, ett mönster under samtliga sex

läsår som undersökningen har genomförts. Tendensen är att arbetsron förbättrats över tid i gymnasiets första år, medan motsvarande inte kan ses i de lägre ålderna, utvecklingen är densamma oavsett kön.

Skolan i Luleå har en strävan att nyttja olikheter som en resurs – arbete pågår för att organisera en skola för alla utifrån det faktum att alla är olika och olikheter utgör en resurs. Att ständigt arbeta med normer och värden på samtliga förskolor och skolor är en nödvändig och viktig förutsättning för att utveckla detta. Skolans kompensatoriska uppgift blir allt större i ett segregerat samhälle. Möten ska främjas på våra förskolor/skolor mellan barn och elever med olika förutsättningar, bakgrund, kunskap och behov för att utveckla tolerans, förståelse och respekt för olikheter. Genom att målmedvetet arbeta med begreppet "en skola för alla" både i nämnd och i förvaltning så har ett bra underlag skapats för att ta ytterligare steg mot en inkluderande skola. Varje förskola och skola arbetar aktivt med att utveckla barns och elevers förståelse och respekt för människors olikheter.

Resultat, utvecklingsområden och framgångsfaktorer i Luleå kommun

Skolan i Luleå är i många avseenden en nationell förebild. Inom många läroplansområden ligger elevers resultat över riksgenomsnittet och ambitionen är att de goda resultaten bibehålls över tid. I grundskolan visar resultaten från 2012 att andelen elever som uppnått målen i alla ämnen har ökat något jämfört med 2011. 84 procent av flickorna och 79 procent av pojkarna uppnår målen i alla ämnen. Måluppfyllelsen i fysik, kemi, biologi är lägre än i övriga ämnen. I svenska och engelska dominerar betygen VG och MVG, medan det i matematik är betyget G som är vanligast. I hem- och konsumentkunskap, bild, slöjd och svenska uppnår flest antal elever målen.

Det genomsnittliga meritvärdet i grundskolan fortsätter också att öka. Skillnaden mellan skolorna är dock stor, till exempel har en skola ett genomsnittligt meritvärde på 185 poäng, medan en annan skola har 253,9 poäng. Flickornas meritvärde har under flera år legat ungefär 20-25 poäng över pojkarnas meritvärde. Flickornas genomsnittliga meritvärde uppgår 2012 till 229,9 poäng och pojkarnas till 206,2 poäng. Elever med svensk bakgrund har 221,9 poäng i snitt, elever med utländsk bakgrund 175 poäng och elever med utländsk bakgrund, födda utomlands 176 poäng.

I gymnasieskolan är andelen elever som fullföljer sin utbildning inom fyra år 76,6 procent medan rikssnittet ligger på 75,5 procent. Över tid har Luleå kommun legat på ungefär samma värde 76-77 procent. Avgångseleverna från Luleå kommuns gymnasieskolor har högre behörighet till universitet och högskola jämfört med riket. Resultatet i Luleå har dock varit ungefär detsamma tre år i rad.

En stor utmaning är att alla elever ska lyckas i skolan och nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Ett omfattande arbete måste också fortsätta för att utjämna skillnader i resultat som till exempel beror på föräldrars utbildningsbakgrund och om man är född i ett annat land. En ytterst väsentlig framgångsfaktor för att barn och elever ska lyckas i skolan är att de är delaktiga och har inflytande. Verksamheterna visar på en rad goda exempel på det goda arbete som sker för att skolan ska vara en del i samhällsbyggandet. Dock finns en oro för att ny teknik som verktyg för dialog och delaktighet inte full ut kan användas. Orsaken är

att tillgången till teknik inte är likvärdig inom skolor och mellan skolor. Förskolans och skolans digitala lärmiljöer måste generellt stärkas och utvecklas för att ge barn och elever det de har rätt till i sitt lärande och för att de ska kunna utvecklas så långt som möjligt.

Ett gediget och allt mer utvecklat samarbete mellan barn- och utbildningsförvaltningen och socialförvaltningen pågår sedan en tid tillbaka.

Styrning, ledning och uppföljning

Nämnden är mycket tydlig med att de mål som nämnden formulerar ska omhändertas på samtliga nivåer inom förvaltningen samt att en tydlig uppföljning och återkoppling av resultaten ska ske. Skolchefen förväntar sig att samtliga verksamhetschefer som är direkt underställda ska ha ett styrkort för sin egen verksamhet som stödjer Barn- och utbildningsnämndens (BUN:s) styrkort. Varje förskola och skola förväntas också utveckla en handlingsplan som stödjer BUN:s styrkort. Näst intill samtliga verksamheter har numera styrkort och handlingsplaner. Införandet av Stratsys som verksamhetsledningssystem är en stödjande framgångsfaktor i arbetet. Ett intensivt arbete pågår inom hela förvaltningen för att utveckla och lära gällande styrning och ledning. Ett starkt fokus måste framöver ligga på att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet många steg har dock redan tagits i detta viktiga arbete.

En av de viktigaste resurserna för att barn och elever ska lyckas i skolans är alla de pedagoger som arbetar i förskolan och skolan. En stor utmaning inom nämndens ansvarsområde är att alla lärare ska vara behöriga för att få undervisa utifrån förändringar i skollag. Ett intensivt arbete pågår inom förvaltningen för att klara av de omställningar som krävs i verksamheterna för att klara de nya lagkrav som gäller.

2. Systematiskt kvalitetsarbete i Luleå kommun- en tillbakablick

Sedan 1997 har kommuner och skolor haft ett krav på sig att årligen upprätta en kvalitetsredovisning (SFS 1997:702) som byggde på de bestämmelser om uppföljning och utvärdering som fanns i skollag och skolformsförordningar. Genom en ny förordning 2005, utsträcktes detta krav till att också gälla förskolor och fritidshem (SFS 2005:609). Kravet var att varje kommun, skola, fritidshem och förskola en gång per år skulle redovisa i vilken utsträckning de nationella målen för respektive verksamhet förverkligats.

Enligt Skolverket fungerade detta inte i alla kommuner så som det var tänkt. Skolverket bedömde i sin lägesbedömning 2006 att andelen kvalitetsredovisningar på kommunnivå som uppfyllde förordningens krav radikalt hade minskat jämfört med tidigare år. Endast 12 procent bedömdes uppfylla förordningens krav jämfört med 74 procent för 2004 och 62 procent för 2001. De vanligaste bristerna i kvalitetsredovisningarna var att de inte redovisade samtliga verksamhets- och skolformer som kommunen bedrev. Framförallt var det kommunens bedömning av måluppfyllelsen för verksamheterna och vilka åtgärder som kommunen avsåg att vidta, som inte togs upp i redovisningen.

Hur såg då det systematiska kvalitetsarbetet ut i Luleå kommun? Hur var verksamheten organiserad för att skapa goda förutsättningar för det systematiska kvalitetsarbetet och hur bedrevs arbetet på huvudmannans- och skolenhetsnivå?

Organisation 2000 i Luleå kommun

I den organisation som skapades år 2000 ingick samtliga rektorer i ett ledningsteam som omfattade både för- och grundskola och leddes av en områdeschef. Rektorerna på gymnasiet bildade ett ledningsteam som leddes av en gymnasiechef. Särskolans tre rektorer ledde alla tre olika verksamheter, både inom grund- och gymnasieskola.

Organisationen har under årens lopp omprövats och förändrats men de bärande idéerna från 2000 har levt kvar. En förändring av organisationen som exempelvis genomförts är att antalet områdeschefer varierat över tid och att de tidigare så kallade områdescheferna i för- och grundskolan nu kommit att bli tre verksamhetschefer.

Barn- och utbildningsförvaltningen tog ett övergripande ansvar för utbildning av rektorerna och gav stöd till sina rektorer genom ledardagar, seminarier och workshops. Ledardagarna var en viktig del av ledarutvecklingen då information och föreläsningar blandades med seminarier och workshops. Rektorema fick då möjlighet att ta del av varandras erfarenheter och var vid ett flertal tillfällen ansvariga för olika seminarier, exempelvis kring sina specialarbeten från rektorsutbildningen. Lärande samtal var ett stående inslag på ledardagarna. Samtalen skedde i mindre grupper ledda av rektorer som hade genomgått en särskild utbildning i att leda samtal. Vid enstaka tillfällen föreläste forskare från Luleå tekniska universitet (LTU), eller något annat universitet i Sverige.

Huvudmannen inrättade en utvecklingsenhet med fyra utvecklingsledare som skulle stödja rektor och verksamhetschef i bland annat det systematiska kvalitetsarbetet.

Utvecklingsenheten erbjöd rektor stöd och utbildning på många olika sätt, framförallt med olika inslag på ledardagarna men också genom andra riktade insatser utifrån efterfrågan och behov. Utvecklingsenheten anordnade t ex fördjupningsseminarier och workshops för att stödja rektor i arbetet med bl a individuella utvecklingsplaner, skriftliga omdömen, åtgärdsprogram, likabehandlingsarbetet och det systematiska kvalitetsarbetet.

Varje år genomfördes också en rekryteringsutbildning för lärare som var intresserade av att bli skolledare. Rekryteringsutbildningen behandlade det statliga och det kommunala uppdraget, ledarskap och skolutveckling. Dessutom genomfördes i samverkan med övriga enheter på Barn- och utbildningsförvaltningen en introduktionsutbildning för nyanställda rektorer. Huvuduppdraget för utvecklingsenheten var dock det systematiska kvalitetsarbetet samt att stödja rektor och områdeschef i det pedagogiska arbetet vilket beskrivs i nästa avsnitt.

Huvudmannen och det systematiska kvalitetsarbetet

På uppdrag av Barn- och utbildningsnämnden har sedan 2000 en kvalitetsredovisning för huvudmannen upprättats varje år. I kvalitetsredovisningen beskrevs arbetet i verksamheten, enheternas egna prioriterade områden samt Barn- och utbildningsnämndens prioriterade områden. Resultatet av betyg och nationella prov samt resultatet av olika elev- och

föräldrakäter presenterades och analyserades. Förskolans, förskoleklassens, fritidshemmets och särskolans resultat redovisades dock i mindre omfattning.

Barn- och utbildningsnämnden uppdrog också åt utvecklingsenheten att under ett antal år genomföra särskilda kartläggningar av rektorernas arbete med några utvalda områden. De kartläggningar som genomfördes 2002 – 2005 handlade om lärmiljöer, kränkningar och mobbning, samarbete med miljöskolan, fritidshem i fokus och pedagogiskt ledarskap.

Många av de förbättringsområden som rektorerna beskrev var svåra att identifiera som enskildheter. De flesta handlade om lärmiljöerna och faktorer inom lärmiljöerna. Vikten av att arbeta med förhållningssätt, skolkulturer och värdegrund var områden som tydligt kunde utläsas och som kunde kopplas till hur lärmiljöerna behövde utvecklas.

Rektor och det systematiska kvalitetsarbetet

Barn- och utbildningsnämnden har sedan 2000 också begärt in kvalitetsredovisningar från varje rektor i förskola, skola och gymnasieprogram. Kvalitetsredovisningarnas struktur har varierat något över tid men grundstrukturen har varit densamma, baserad på Skolverkets allmänna råd för kvalitetsredovisning. Rektorena beskrev i sina redovisningar förutsättningarna för sin skola och arbetet i verksamheten, sammanställde betyg och nationella prov, analyserade resultaten, bedömde måluppfyllelse och gav förslag på åtgärder som behövde vidtas.

För att stödja rektor i det systematiska kvalitetsarbetet upprättade utvecklingsenheten 2006 en särskild hemsida för arbetet. Förordningstexter och allmänna råd, underlag för inrapportering av resultat, en gemensam mall för rektors kvalitetsredovisning samt aktuell information i arbetet blev tillgängligt för rektorerna och sidan uppdaterades kontinuerligt. Genom att en gemensam grundstruktur och gemensamma rutiner arbetades fram så blev redovisningarna mer lätlästa och jämförbara än de tidigare varit.

Utöver det obligatoriska nationella uppdraget redovisade också varje rektor de av Barn- och utbildningsnämnden prioriterade utvecklingsområdena;

- Barns och elevers inflytande samt föräldrars delaktighet
- En integrerad verksamhet, förskoleklass – fritidshem – år 1 - 6
- Ämnesintegrerade arbetsområden, år 7 – 9 och gymnasiet

I arbetet med elevers inflytande kunde tydliga förbättringar utläsas över tid. Barnen på förskolan hade fått större möjligheter till inflytande i den dagliga verksamheten, eleverna i skolan hade fått inflytande genom klassråd och över det egna lärandet genom den individuella utvecklingsplanen. Föräldrarnas möjligheter till inflytande hade ökat, dels det formella genom skolråd och styrelser men också genom utvecklingssamtalen och införandet av den individuella utvecklingsplanen. Trots förbättringar i elevinflytandet så har det varit ett fortsatt prioriterat område i samtliga verksamheter.

I arbetet med den integrerade verksamheten kunde en utveckling över tid utläsas som innebar att alla arbetade för att utveckla en helhetssyn på barnet. Tid behövde dock avsättas för att en gemensam förståelse för uppdraget skulle utvecklas, för att lära sig mer av

varandras verksamheter och för att se fördelar och vinster med en integrerad verksamhet. Arbetet med den integrerade verksamheten har också det varit ett fortsatt prioriterat område i så gott som alla verksamheter.

I det ämnesintegrerade arbetet på våra åk 7 – 9 skolor och gymnasiet kunde stora skillnader utläsas mellan skolorna. Några skolor arbetade tillsammans i arbetslag och utvecklade arbetsformen medan andra beskrev det ämnesintegrerade arbetet som en schemabrytande aktivitet. Samarbetet mellan de vuxna försvårades av organisationen och upplevdes ta mycket tid. Många skolor påtalade återkommande vikten av att en gemensam förståelse för uppdraget behövde utvecklas.

Handledning i systematiskt kvalitetsarbetet erbjöds kontinuerligt utifrån identifierade behov; enskilt eller i grupp av utvecklingsledarna i samarbete med verksamhetscheferna. En återkoppling i form av lärande samtal kring kvalitetsredovisningarna genomfördes i rektorsteamerna för att få möjlighet till erfarenhetsutbyte och ett gemensamt lärande.

Reflektioner kring perioden 2000-2009

Ett långsiktigt och målmedvetet arbete med att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet bidrog till att utveckla gemensamma strukturer och rutiner för arbetet. Kompetensen hos de berörda ökade men ett antal återkommande förbättringsområden identifierades, både vad gällde huvudmannens och rektorernas systematiska kvalitetsarbete och kvalitetsredovisningar.

Många gånger upplevdes det systematiska kvalitetsarbetet som en *produkt* och inte som en process som pågick kontinuerligt. Kvalitetsredovisningarna fick en form som påminde mer om en verksamhetsberättelse än en kvalitetsredovisning. Det var ibland svårt att följa den struktur som Allmänna råd för systematiskt kvalitetsarbete beskrev: förutsättningar – arbetsprocesser – resultat – analys – bedömning av måluppfyllelse – identifierade förbättringsområden – förslag till åtgärder.

Många gånger saknades en analys av vilken betydelse som förutsättningar och arbetsprocesserna hade haft för resultat och måluppfyllelse samt vilka förbättringsområden som identifierats och vilka åtgärder som prioriterats. Det var ibland svårt att göra tillförlitliga analyser eftersom relevanta underlag saknades.

Trots ett gott arbete i verksamheten så blev huvudmannens kvalitetsredovisning ofta en sammanfattning av rektorernas kvalitetsredovisningar och saknade i vissa avseenden huvudmannaperspektivet. Eftersom styrning och ledning över vissa verksamheter i vissa fall var otydlig så redovisades heller inte alla verksamheter och skolformer.

I arbetet med att förbättra det systematiska kvalitetsarbetet så kom den *Regelbundna tillsynen* i Luleå kommun av Skolinspektionen, 2009 att få en stor betydelse för utvecklingen. I nästa avsnitt beskrivs därför tillsynens resultat gällande det systematiska kvalitetsarbetet.

Skolinspektion i Luleå kommun 2009 – några inblickar

Skolinspektionen genomförde 2009 regelbunden tillsyn av förskoleverksamheten

och skolbarnsomsorgen, barn- och ungdomsutbildningen samt vuxnas lärande i Luleå kommun. Den regelbundna tillsynen behandlade tre områden: Kunskaper, utveckling och lärande, Normer och värden samt Ledning och kvalitetsarbete. Skolinspektionens tillsyn visade att kunskapsresultaten i kommunens verksamheter överlag låg i nivå med riket. Det förekom dock variationer i måluppfyllelse mellan grundskolor, gymnasieprogram och områden i Luleå. I vilken utsträckning de respektive verksamheterna dokumenterat, analyserat och vidtagit åtgärder för en högre måluppfyllelse varierade också enligt Skolinspektionen. Skolinspektionen påpekade att kommunen behövde stärka uppföljningen av elevernas kunskapsresultat i grundskolan. Det var viktigt, menade de att utvärderingen av de redovisade resultaten utvecklas och på ett tydligare sätt kopplas till åtgärder för att höja elevernas måluppfyllelse.

Skolinspektionen poängterade att lärare, rektorer och övrig personal på alla nivåer i kommunen i stor utsträckning bidrog till ett engagerat och kompetent kvalitetsarbete. På kommunnivå fanns bland annat en utvecklingsenhet som, enligt Skolinspektionen var viktiga för kommunens kvalitetsarbete. Detta gällde inte minst som en länk mellan skolor, verksamheter och förvaltning. Skolinspektionen påtalade att det inom förvaltningen fanns flera exempel där kommunen centralt och lokalt vidtagit åtgärder för att utveckla verksamheterna utifrån gjorda kartläggningar och utredningar. Exempel på sådana åtgärder var, enligt Skolinspektionen det väl utvecklade programmet för kompetensutveckling för lärare och rektorer i Kunskap och bedömning.

De behov av åtgärder som Skolinspektionens tillsyn konstaterade, visade dock att det fanns områden av Luleå kommuns ledning och styrning samt kvalitetsarbete som behövde utvecklas, förankras och stärkas. Tillsynen visade att kvalitetsarbetet inte omfattade alla verksamheter som kommunen ansvarade för. Ett skäl som flertalet rektorer uppgav vid inspektionstillfället var att för- och grundskolecheferna knutits upp av centrala uppgifter vilket inneburit mindre tid och resurser för att verka som stöd för rektorerna och länk mellan förvaltningen och skolorna. Detta hade skapat en oklarhet kring för- och grundskolechefernas roll och funktion i verksamheten, enligt inspektionen.

I intervjuer med rektorer och lärare inom förskolan, grund- och gymnasieskolan samt särskolan framkom, enligt Skolinspektionen, att personalen följde upp och utvärderade verksamheten. Däremot poängterade Skolinspektionen att det i varierande och begränsad grad genomfördes uppföljningar och utvärderingar av verksamheten på övergripande skol- och verksamhetsnivå i förhållande till de nationella målen. Detta tydde på att kvalitetsarbetet inte var fullt ut förankrat i alla verksamheter.

Skolinspektionens sammanfattande bedömning

Skolinspektionen konstaterade att flera av de påpekanden som gjordes redan hade uppmärksammats av kommunen och i flera fall hade ett arbete påbörjats för att rätta till identifierade brister. Vidare bedömde Skolinspektionen att kommunens kvalitetsarbete överlag styrdes och leddes väl i linje med de nationella målen. Skolinspektionens bedömning var också att Luleå kommun i flera avseenden hade en väl fungerande skolförvaltning men att kommunen borde se över och tydliggöra rollfördelningen i förvaltningen. Vid tillsynen

framkom att avståndet mellan skolor och verksamheter å ena sidan, och den centrala förvaltningen å andra sidan, ökat under senare tid.

Skolinspektionen poängterade att Luleå kommuns barn- och utbildningsnämnd på ett tydligare sätt måste leda, samordna och följa upp alla kommunens skolor och verksamheter. Det ligger inom nämndens ansvar att ur ett övergripande perspektiv följa upp, utvärdera och bedriva tillsyn över utbildningsväsendet i sin helhet. Nämnden måste också tydliggöra målen för samtliga verksamheter som ligger inom nämndens ansvarsområden.

Skolinspektionens bedömning var att Luleå kommun måste upprätta en kvalitetsredovisning som uppfyller förordningens krav och som omfattar hela Luleå kommuns utbildningsväsende. Vidare poängterade Skolinspektionen att kvalitetsarbetet måste ske på samtliga nivåer och att alla verksamheter behövde utvecklas och förbättras. Rektor måste ta ett tydligare ansvar för att skolans arbete med uppföljning och utvärdering av kunskapsresultaten utvecklas.

Skolinspektionens tillsyn tydliggjorde vikten av att verksamheten måste genomföras av en tydligare mål- och resultatstyrning. Luleå kommuns skolchef initierade därför under hösten 2009 en översyn av vissa delar inom barn- och utbildningsförvaltningens organisation.

Regelbunden tillsyn – vad hände sedan?

En organisationsöversyn inleddes 2011 med syftet att förbättra resultaten i utbildning och lärande för barn och elever i Luleå kommuns förskolor och skolor. Som utgångspunkt för översynen gällde att verksamheten skulle genomföras av en tydlig mål- och resultatstyrning och där samtliga beslut som berör enskild skolens verksamhet skulle tas av förskolechef och rektor. Översynen resulterade i en ny organisation – *Organisation 2015 – en målbild*.

Organisationsförändringen har kommit att benämnas så eftersom de mål som omorganisationen förväntas uppnå innehåller ett antal åtgärder som ska genomföras under en längre period. Organisationsförändringen innehåller en förskjutning av resurser från central organisering till linjeverksamhet.

I ett första steg flyttas resurser från nuvarande central organisering till verksamhetschefer för de olika skolformerna, linje 2. Organisatoriskt delas skolformerna upp för att möjliggöra ett tydligare ansvar hos verksamhetscheferna. Det är ett viktigt steg för att styrning och ledning ska kunna tydliggöras och uppfattas i organisationen, både på förskolechefs-, rektors- och förvaltningsnivå. Verksamhetschefer, förskolechefer och rektorer utgör kärnverksamhet i samma linjeorganisation och ska upplevas så av verksamheten. Tydligare stödfunktioner inom skolformens samordning ska stärka både skolformen, förskolechef och rektor.

Från kvalitetsredovisning till ett systematiskt kvalitetsarbete

Erfarenheterna från det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen, Skolinspektionens tillsyn, en ny organisation och en ny skollag bidrog till att det systematiska kvalitetsarbetet i Luleå kommun behövde ses över. För att möta kommande skollagsförändringar genomfördes en utbildning i ett systematiskt kvalitetsarbete på skol- och förvaltningsnivå för politiker, förvaltningsledningen och utvecklingsledare under läsåret 2010/2011 med hjälp av Jan

Håkansson vid Linnéuniversitetet. Linnéuniversitetet anlitas också för handledning av utvecklingsledarna samt för en seminarierie för rektorer i ett systematiskt kvalitetsarbete. En översyn och revidering av struktur, innehåll och mallar genomfördes, både på förskolechefs-, rektors- och förvaltningsnivå som skulle säkerställa att samtliga verksamhets- och skolformer omfattas av ett systematiskt kvalitetsarbete, att kommunens bedömning av målpuppfyllelsen för samtliga verksamheter tydliggjordes och att de åtgärder som kommunen avsåg att vidta blev tydligare.

Förskolecheferna och rektorerna fick fortlöpande utbildning i ett systematiskt kvalitetsarbete och handledning gavs kontinuerligt utifrån identifierade behov, enskilt eller i grupp. Genom att rektorer och förskolechefer också arbetade med det systematiska kvalitetsarbetet i verksamhetsteamerna under ledning av verksamhetschef och verksamhetsutvecklare så utvecklades arbetet med uppföljning och utvärdering. Den förändrade lagstiftningen kring systematiskt kvalitetsarbete och huvudmannens ansvar för att utveckla kompetensen i verksamheten och bygga tydliga strukturer och system för arbetet gjorde att förvaltningsledningen beslutade sig för att ytterligare utbilda förskolechefer och rektorer i "Ett systematiskt kvalitetsarbete och analys" under läsåret 2011/2012 under ledning av Linnéuniversitetet.

3. Nya nationella bestämmelser för kvalitetsarbetet och seminarierien i Luleå

Precis som i många av landets kommuner hade man i Luleå kommuns förskolor, skolor och fritidshem redan före och i samband med den nya skollagens införande funderat över vilka förändringar och förbättringar av det systematiska kvalitetsarbetet som behövde göras i samband med den nya skollagen 2011. En viktig del – som också innehållet i denna rapport huvudsakligen kretsar kring – var rektorers, förskolechefers och verksamhetschefers kompetens att leda det systematiska kvalitetsarbetet, men också dessa chefers förmåga att analysera och bedöma resultaten i sina respektive verksamheter och på sina respektive ansvarsnivåer, samt följa upp och dokumentera det pågående utvecklingsarbetet. Vilka förändringar på nationella planet var det då som stod i fokus för kompetensutvecklingen och det praktiska systematiska kvalitetsarbetet i Luleå kommun under läsåret 2011-2012?

För det första kan man säga att några av de mest märkbara förändringarna i det nationella regelverket är att det från och med den 1 juli 2011 inte längre finns några nationella krav för vare sig huvudmän eller skolor att upprätta skolplaner, arbetsplaner eller kvalitetsredovisningar. Kravet på att upprätta kvalitetsredovisningar har också tidigare gällt såväl förskolor som fritidshem. Att använda ett dokument som benämns kvalitetsredovisning som dokumentation av det systematiska kvalitetsarbetet är nu upp till huvudmannen att avgöra, vilket Luleå kommun (liksom flera andra kommuner) valt att än så länge göra. De nationella riktlinjerna och rekommendationerna för vad en sådan ska innehålla har följaktligen också tagits bort, vilket innebär att den lokala friheten ökat. Dock framgår av skollagens 4 kapitel att målpuppfyllelse i förhållande till de nationella målen

liksom tidigare står i fokus för det som nu benämns systematiskt kvalitetsarbete. En viktig fråga som diskuterats i Luleå kommun under det senaste året är därför hur hela läroplansuppdraget med alla de nationella målen i respektive läroplaner över tid ska synliggöras, följas upp och utvärderas, samtidigt som hänsyn tas till de mål, resultatmätt och åtgärder som beslutats lokalt av Barn- och utbildningsnämnden i Luleå kommun.

En annan fråga har gällt det fortsatta kravet på att all personal i skola, fritidshem och förskola och eleverna i skolan ska vara med i det konkreta genomförandet av det systematiska kvalitetsarbetet. I förskolan är kravet i skollagen att barnen och deras vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta i arbetet. Detsamma gäller även elevernas vårdnadshavare i skolan. I det löpande systematiska kvalitetsarbete som förskolechefer och rektorer har arbetat med och dokumenterat under förra läsåret framträder såväl möjligheter som hinder när det gäller just inflytande och delaktighet från olika parter.

Är det egentligen så mycket nytt som har hänt i fråga om kraven från staten på det lokala systematiska kvalitetsarbetet? Mycket kan tyckas likartat och överensstämma med de regler som fanns redan tidigare i förordningen om kvalitetsredovisning och de allmänna råden för kvalitetsredovisning. I den utredning och proposition (Ds 2009:25; Prop 2009/10:165) som låg till grund för den nya skollagen framhålls dock att när nu tätare inspektioner och flera nationella ämnesprov kommer att genomföras från den statliga nivån, är behovet även i fortsättningen stort av att fördjupa och ytterligare utveckla det systematiska kvalitetsarbetet på lokal nivå. Det kan tyckas motsägelsefullt att staten samtidigt som den nationella kontrollen förstärks framhåller ett lokalt kvalitetsarbete. Den förklaring som ges i den utredning som nämns ovan är att när den statliga kontrollen skärps behöver inte förskolornas och skolornas eget kvalitetsarbete längre omgärdas av detaljerade nationella bestämmelser (som till exempel för kvalitetsredovisningen tidigare) utan kan vägledas av mer generella nationella riktlinjer. Det som betonas i skollagen är systematik och kontinuitet vilket kan tolkas som att kvalitets- och förbättringsarbetet nu och framöver kan behöva fördjupas, bli mer uthålligt och bedrivs mer långsiktigt än vad man tidigare gjort.

En övergripande tolkning av de allmänna råden med kommentarer för det systematiska kvalitetsarbetet som Skolverket gett ut (Skolverket, 2012), är att det finns en betoning på framåtsyftande analys, men också noggrann planering och uppföljning av det utvecklingsarbete som blir följden av den kontinuerliga uppföljningen. Till skillnad från de tidigare allmänna råden om kvalitetsredovisning finns nu mycket lite av innehållsanvisningar för det systematiska kvalitetsarbetet och mer av rekommendationer som berör behovet av underlag för analys, kompletterande uppföljning och utvärdering för djupare analys och av att synliggöra både kort- och långsiktiga effekter av förbättringsarbetet. De förnyade allmänna råden betonar också det systematiska arbetet i sammanhanget och menar att syftet med systematiken är att skapa tydlighet och förutsägbarhet i organisationen, vilket ställer krav på att det finns:

- i) strukturer, det vill säga samband mellan delar och helhet i det systematiska kvalitetsarbetet,
- ii) processer, vilket betyder att det kan skapas nätverk av aktiviteter som upprepas,

- iii) rutiner, det vill säga bestämda tillvägagångssätt för datainsamling, analysarbete et cetera,
- iv) resurser i form av kompetens, tid, datastöd, material et cetera (Skolverket, 2012b, remissversion)

De allmänna råden med kommentarer om systematiskt kvalitetsarbete tycks i hög utsträckning följa intentionerna i förarbetena till skollagen och skollagens kapitel 4. Men en av de formuleringar som dock säkert kommer att diskuteras i kommuner och på enheter – och kanske också av skolinspektionen och Skolverket – är den som berör sambandet mellan de nationella målen och huvudmannens och enheternas "egna mål".

Det finns inget som hindrar att man inom huvudmannens och enhetens systematiska kvalitetsarbete även formulerar och följer upp egna mål. Målen får dock inte strida mot de nationella målen. I dokumentationen av kvalitetsarbetet är det också viktigt att skilja på de nationella målen och andra uppsatta mål (Skolverket, 2012a, s. 12).

Det finns förstås en logik i att öppna för lokala uttolkningar och egna mål i det systematiska kvalitetsarbetet, inte minst för att tydliggöra de olika stegen på väg mot högre målpuppfyllelse av de nationella målen. Men under en rad av år har det från statens sida betonats att kvalitetsarbetet ska fokusera de nationella målen och att huvudmännen inte ska formulera egna målsättningar som lägger ribban lägre än de nationella målen eller mål som handlar om helt andra saker än det som framgår av skollag, förordningar och läroplaner. När då de allmänna råden rekommenderar – eller påpekar att inget hindrar – formulering och uppföljning av "egna mål", kan frågan följaktligen ställas om hur dessa egna mål egentligen förväntas se ut för att de inte ska "... strida mot de nationella målen".

Sammantaget finns mycket som talar för att det systematiska kvalitetsarbetet även i fortsättningen kommer att vara en prioriterad fråga i kommunerna. När skolinspektionen gör bedömningar av det systematiska kvalitetsarbetet vid den regelbundna tillsynen är dock bedömningsgrunderna relativt allmänt hålla och är huvudsakligen omformuleringar av skollagens och läroplanernas formuleringar. För förskoleklassen och grundskolan beskrivs bedömningsgrunderna som skolinspektionen använder på det här sättet:

- "Rektorn ansvarar för skolans resultat och för att det bedrivs ett systematiskt kvalitetsarbete vid skolenheten samt omsätter resultaten i åtgärder för att uppfylla de nationella målen.
- Rektorn ansvarar för att det bedrivs ett systematiskt kvalitetsarbete som består i planering, uppföljning och utveckling av utbildningen.
- Kvalitetsarbetet genomförs under medverkan av lärare, övrig personal och elever. Elevernas vårdnadshavare ges möjlighet att delta i arbetet.
- Rektor tar ansvar för att kvalitetsarbetet är dokumenterat och att det finns rutiner för att redovisa konstaterade utvecklingsbehov till huvudmannen" (Skolinspektionen 2012).

Seminarieerien – fokus på ledarskap och analys i det systematiska kvalitetsarbetet

Under läsåret 2011-2012 genomfördes en seminarierie i Luleå kommun med syftet att vidareutveckla och fördjupa förskolechefer, rektorers och övriga deltagares förmåga att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete inom skolväsendet. Särskilt fokus lades på att utveckla deltagarnas förmåga:

- att analysera och bedöma resultat i det egna kvalitetsarbetet, som till exempel förhållandet mellan barnens och elevernas dokumenterade erfarenheter, lärande och studieresultat och det förskolan, skolan och fritidshemmet bidrar med.
- att leda ett praktiskt utvecklings- eller utvärderingsarbete.

En viktig utgångspunkt för seminarierien var att ta hänsyn till det lokala kvalitetsarbetet i Luleå kommun och det utvecklingsarbete som pågick vid de olika enheterna. Detta för att inte i onödan belasta deltagarna med uppgifter utöver det systematiska kvalitetsarbete som ändå förutsätts bedrivas på varje enhet.

När det kommer till de konkreta målen för kompetensutvecklingen var de inriktade mot att deltagarna efter seminarierien har:

- förståelse för grundläggande begrepp som till exempel mål, uppföljning, resultat, utvärdering, analys, bedömning och utveckling i skolväsendets systematiska kvalitetsarbete, samt ledning av ett sådant arbete,
- förståelse för vikten av att ha ett allsidigt underlag för analysarbetet.
- förmåga att samla in, bearbeta och sammanställa underlag som grund för analysen,
- förmågan att skilja på olika typer av analyser, samt
- förmåga att i praktiken använda analysen som grund för bedömning av verksamhetens kvalitet och för utveckling.

Genomförande

Kompetensutvecklingen omfattade sex tillfällen, där det första tillfället (heldag) med hela gruppen närvarande var en introduktion med föreläsningar och gruppövningar kring organisation och ledning av det systematiska kvalitetsarbetet samt introduktion till analys utifrån redan befintliga resultat. De följande fem halvdagsseminarierna innehöll kortare genomgångar kring innehåll som svarade mot de ovan nämnda målen. Tyngdpunkten i föreläsningar och seminarier låg på fördjupningar kring analysarbete i förskola och skola, praktiskt analysarbete och stöd till datainsamling för kommande analys. Vid seminarietillfällena delades gruppen i två, en med rektorer från grund- och gymnasieskola och en med förskolechefer. Personal från utvecklingsenheten fungerade tillsammans med kursledaren Jan Håkansson som samtalsledare och handledare vid seminarietillfällena. Kompetensutvecklingen följde en arbetsgång där läsning av litteratur och uppgifter skulle genomföras mellan varje seminarietillfälle. Deltagarna uppmanades också att från och med tillfälle tre skicka in utkast på de utvecklings- utvärderingsarbeten som de tänkte genomföra i de egna verksamheterna.

Resultat – deltagarperspektiv på seminarieriet

Inför det sista tillfället i seminarieriet i maj 2012, skickades ett frågeformulär till alla deltagare där de ombads att svara på ett antal frågor kring kompetensutvecklingsinsatsen. Syftet med utvärderingen var dels att värdera deltagarnas uppfattningar av sin egen kunskapsutveckling i förhållande till de mål som formulerats inför insatsen, dels att värdera utbildarens och Luleå kommuns insatser till stöd för detta. Tanken var att varje deltagare skulle fylla i enkäten enskilt före träffen i maj. Det materialet var sedan tänkt att ligga till grund för de avslutande diskussionerna i seminariegrupperna kring hur man uppfattat utbytet av kompetensutvecklingen. På grund av en del oklarheter i samband med genomförandet av utvärderingen finns underlag såväl från individer (18 stycken) som grupper (6 stycken), men sammantaget utgör materialet ett rikt underlag om hur deltagarna uppfattat insatsen. En uppskattning av antalet deltagare som lämnat synpunkter är att det handlar om ungefär 40-50 personer (av totalt 70), med reservation för att en del av de individuella formulären också skulle kunna inkluderas i de som lämnats från grupper. Oavsett om underlaget kommer från grupper eller individer har flertalet utöver svaren på frågorna med fasta svarsalternativ givit kommentarer som är väsentliga för att förstå hur deltagarna tagit emot och använt innehållet i seminarieriet. En sammanställning av svaren på frågorna med fast svarsalternativ framgår nedan (gruppsvaren har multiplicerats med 4 för att få fram det ungefärliga antalet). Som också framgår finns ett visst internt bortfall på några av frågorna. Förklaringar till det har så här långt inte framkommit.

Tabell 1: Summering av enkätsvar från utvärderingen av seminarieriet.

Påstående nr:	Instämmer helt Antal/ande 1 (%)	Instämmer till stor del. Antal/ande 1 (%)	Instämmer till viss del. Antal/ande 1 (%)	Instämmer inte alls. Antal/ande 1 (%)
1) Jag har under tiden för kompetensutvecklingen utvecklat min förmåga att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete i enlighet med målen för insatsen. (n~42)	21 (50%)	17 (40%)	4 (10%)	0
2) Föreläsningarna/genomgångarna har bidragit till min förmåga att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete enligt ovan. (n~42)	20 (48%)	24 (52%)	0	0
3) Litteraturläsningen har bidragit till min förmåga att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete enligt ovan.	12 (29%)	20 (48%)	10 (23%)	0

(n~42)				
4) Gruppdiskussionerna/seminarierna har varit ett stöd för mitt lärande. (n~ 38)	18 (47%)	16 (42%)	4 (11%)	0
5) Den återkoppling som getts har varit ett stöd för mitt lärande. (n~42)	19 (45%)	15 (36%)	8 (19%)	0
6) Kompetensutvecklingen har integrerats med övrigt systematiskt kvalitetsarbete på ledningsnivå. (n~42)	15 (36%)	19 (45%)	8 (19%)	0
7) Min personal har varit engagerad i de uppgifter jag arbetat med under seminarierien. (n~34)	12 (36%)	11 (32%)	11 (32%)	0
8) Jag har känt mig motiverad att delta i seminarierien. (n~38)	12 (32%)	20 (53%)	6 (15 %)	0

Som framgår av tabellen har utbytet av seminarierien varit mycket positivt. I det närmaste samtliga deltagare anser sig helt eller till stor del ha utvecklat förmågor som överensstämmer med de mål som formulerats för insatsen. Deltagarna är också genomgående positiva till arbetsformerna i form av föreläsningar och gruppdiskussioner. I huvudsak är man också positiv till den återkoppling som getts, integreringen med övrigt systematiskt kvalitetsarbete på ledningsnivå samt i vilken utsträckning man känt sig motiverad att delta i seminarierien. De påstående som har något mer differentierade svar, även om de generellt också är positiva, är huruvida litteraturläsningen har bidragit till lärandet och om personalen varit engagerad i de uppgifter deltagarna arbetat med under seminarierien.

När deltagarna och grupperna kommenterar de olika frågeställningarna framhålls kopplingen mellan teori (föreläsningar och litteratur) och praktik (eget utvecklingsarbete) som mycket värdefull. Det har för flera inneburit en verklighetsförankring och möjligheter att träna på att arbeta systematiskt med dessa frågor, som till exempel analysarbetet och få återkoppling fortlöpande.

Bra att det praktiska arbetet varit kopplat till den egna skolan och användbart för att följa upp skolans egna förbättringsområden. Utbildningen har gett en förståelse för hur vi kan arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet och använda det konkret för skolans utveckling. Analysarbetet skulle vi kunna få mer fördjupning i.

Bra att "tvingas" skriva ner och tydliggöra en tänkt struktur. Medverkar till ännu mer ökat fokus och resultat.

En klar majoritet av deltagarna som svarat på frågeformuläret skattar också föreläsningar och diskussioner i seminariegrupperna högt, men några framhåller att man också skulle ha kunnat fört diskussioner i tvärgrupper vid något eller några tillfällen. Återkopplingen har setts som värdefull, framförallt lyfts kursledarens insatser fram men värdet av gruppens samlade kunskaper och respons framhålls också. Det är också i det sammanhanget som det framgår att kunskaperna om hur man ger återkoppling till varandra skulle kunna utvecklas ytterligare inom kompetensutvecklingens ram:

Skulle kunna tänka mig att detta fungerat ännu bättre om jag och mina kollegor i gruppen varit bättre på professionell feedback. Vi hamnade som sagt för ofta på sidospår och även om det framförallt var eget ansvar så hade det hjälpt om vi fått stöd i detta - exempelvis genom att någon föreläsning eller litteratur gett input till detta och/eller om vi haft någon slags frågebatteri eller mall att hålla oss till. Just detta att ge varandra feedback är ju samtidigt ett sätt att träna på att ge feedback till våra medarbetare.

Som tidigare nämnts är deltagarna i huvudsak positivt inställda till hur kompetensutvecklingsinsatsen integrerats med övrigt systematiskt kvalitetsarbete på ledningsnivå. Flera nämner arbetet i verksamhetsteam och områdesteam där dessa frågor behandlats och samordnats, medan ytterligare andra menar att integreringen skulle kunna gjorts ännu tydligare i förväg och samordnats bättre för att öka effektiviteten i de olika insatser som genomfördes. Specifikt lyfts också i det här sammanhanget behovet av verksamhetsledare för F-6-verksamheten.

När deltagarna i den sista öppna frågeställningen sammanfattar styrkor och svagheter i kompetensutvecklingsinsatsen kring analys och ledning i det systematiska kvalitetsarbetet, framträder särskilt att insatsen haft ett verksamhetsnära perspektiv, där konkret arbete kombinerats med teoretiska perspektiv på frågorna. Det som också lyfts fram är lärdomar av att tvingas avgränsa och fokusera ett särskilt område inom ramen för förskolans, skolans eller fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete. Kursledningens kompetens och tydlighet framhålls även det som en styrka i utbildningen, även om några deltagare gärna sett en ännu större tydlighet inledningsvis:

Oklarheter framförallt i början med syfte, upplägg och uppgifter. Hade varit bra med avstämningar i verksamhetsteamerna mellan träffarna.

Alla är inte heller helt nöjda med hur insatsen legat i tid, och att hänsyn inte tagits till tidpunkter för utbildning i rektorsprogrammet och rektorslyftet, men också att insatsen sammanfallit med stora nationella reformer med ny skollag och läroplaner. Ett par grupper påpekar att de tyvärr avsatt begränsad tid för uppdraget och att därmed utbytet för deras egen blivit sämre. För övrigt är de nöjda med själva kompetensutvecklingen, med föreläsningar, arbetsformer och litteratur.

Sammantaget är dock helhetsintrycket av det underlag som svaren på frågeformuläret ger, att kompetensutvecklingsinsatsen fallit väl ut ur ett deltagarperspektiv. Ur deltagarnas

perspektiv är målen väl uppnådda, även om flera anser att analysförmågan behöver tränas mycket mera. I slutet av nästa avsnitt (kapitel 3) där deltagarnas egna utvärderings- och utvecklingsarbeten presenteras finns anledning att återkomma till frågan om huruvida målen med insatsen uppnåtts, det vill säga i vilken utsträckning deltagarna faktiskt tillägnat sig de verktyg som kompetensutvecklingen haft fokus på. Som helhet förefaller också genomförandet av kompetensutvecklingen ha fungerat mycket bra, genom bland annat växelspelet mellan teori och praktik, mellan föreläsningar, litteratur och en verksamhetsanknuten löpande uppgift för deltagarna att genomföra. En fråga att uppmärksamma i liknande kommande systematiskt kvalitetsarbete och utvecklingsarbete är kompetensen i fråga om att inom rektors- och förskolechefgruppen ge återkoppling för lärande.

Systematiskt kvalitetsarbete i grundskolan åk 7 – 9

Samtidigt som seminarieriet för rektorer och förskolechefer startade förberedde sig verksamheten för att implementera och genomföra den av Barn- och utbildningsnämnden beslutade omorganisationen. Verksamheten skulle gå från att vara organiserad skolområdesvis till att bli verksamhetsspecifikt organiserad. Förskola och grundskola skildes organisatoriskt åt och grundskolan delades i F-6 respektive 7-9 från 2012-01-01.

De tio rektorerna i åk 7 – 9 organiserades i ett verksamhetsteam som Monica Karsbrink Lövbom, verksamhetschef, blev ansvarig för. Som verksamhetsutvecklare för åk 7 - 9 anställdes jag, Ann Isaksson Pelli för att stödja verksamhetschefen och rektorerna i det systematiska kvalitetsarbetet. Som verksamhetsutvecklare stödjer jag på uppdrag av verksamhetschef rektorerna enskilt och i teamet. Arbetet handlar om att sammanställa och analysera resultat, tillsammans med rektorer och verksamhetschef identifiera utvecklingsområden och prioritera utvecklingsåtgärder, genomföra riktade satsningar och driva skolutveckling.

Verksamhetsteam

Att skapa förutsättningar för en lärande organisation med reflektion som grund och att verka för dialog, delaktighet och inflytande är angeläget att prioritera i arbetet med rektorerna i verksamhetsteamet. Mötesplatser och tid för pedagogiska samtal och utmaningar som rektorerna i en 7-9-skola möter i sin vardag, var också något som starkt efterfrågades av rektorerna. Samtidigt efterfrågade rektorerna stöd i det systematiska kvalitetsarbetet genom att på teamträffarna få möjlighet att tillsammans arbeta med t ex resultatsammanställningar och analyser för sitt eget kvalitetsarbete. "Arbetande möten" var något som vi ofta använde oss av som arbetsform för våra träffar. Verksamhetsteamet träffades regelbundet 1 – 2 ggr/månad under läsåret för att arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet, målen i skollagen och läroplanen, Luleå kommuns verksamhetsplan och de särskilda satsningarna såsom Kunskap och bedömning..

Som verksamhetsutvecklare planerade jag i dialog med verksamhetschefen innehållet, ledde samtalen och processerna och dokumenterade reflektioner och lärdomar. Genom att rektorerna tillsammans följde upp resultat, analyserade och bedömde måluppfyllelse kunde gemensamma utvecklingsområden för årskurs 7 – 9 identifieras och prioriteras. Trots att den

nya organisationen inte började gälla förrän 1 januari 2011 så organiserades arbetet i seminarier i de nya verksamhetsteamerna, redan under höstterminen. Det innebar att vi startade arbetet i verksamhetsteamet för åk 7 - 9 redan i oktober 2011.

Seminarie serien som stöd för det systematiska kvalitetsarbetet

Det första seminarietillfället, som var en introduktion kring organisation och ledning av det systematiska kvalitetsarbetet och en introduktion till analys av befintliga underlag, blev en bra start för verksamhetsteamet. Vi avsatte två teamträffar för att analysera betyg och nationella prov. Utifrån Barn- och utbildningsnämndens prioriteringar i verksamhetsplanen granskade vi också särskilt arbetet med elevers inflytande, elever i behov av särskilt stöd och på vilket sätt det påverkat resultatet. Jag utarbetade ett underlag till rektorerna baserat på Jan Håkansson's modell för analysarbetet. Utifrån förutsättningar, processer och resultat använde sig rektorerna av jämförande, tolkande, förklarande och problematiserande analyser.

Det som tydligt kunde utläsas i dokumentationen var avsaknaden av underlag som kunde stärka bedömningarna av vilka faktorer som hade haft betydelse för resultatet. Det var också ibland svårt för rektorerna att skapa tid i verksamheten för att involvera lärarna i analysarbetet. Rektorens dokumentation från arbetet med lärarna i verksamheten blev därför sparsam och dokumentationen blev istället den som vi gjorde under teamträffarna.

De övriga fem seminarietillfällena som genomfördes innehöll korta genomgångar av målen för kompetensutvecklingen, föreläsningar kring analysarbete, samt litteraturseminarier kring den gemensamma litteratur som ingick i satsningen. Tyngdpunkten låg dock på det praktiska arbetet som rektorerna genomförde på sin egen skola som de fick möjlighet att utbyta erfarenheter kring. Min roll på dessa seminariedagar var att i verksamhetsteamet leda samtalen och processen och planera för hur arbetet kunde fortsätta på skolan men också i verksamhetsteamet.

I det fortsatta arbetet valde rektorerna individuella utvecklingsområden som de skulle fördjupa sig i under seminarierien. Utvecklingsområdena identifierades via rektors kvalitetsredovisning men också genom den nulägesanalys som arbetades fram gemensamt för åk 7 - 9 utifrån kursledarens modell: förutsättningar som har betydelse, processer som sker och kan utvecklas och vilka starka och svaga resultat som framträder. De individuella utvecklingsområdena som prioriterades av rektorerna var kunskapsresultaten i matematik, skolans eget kvalitetssystem, pojkars uppfattning om skolans undervisning, elevinflytande och genomförande av undervisning med fokus på pedagogiska planeringar. Rektorerna valde sedan att i sina arbeten fördjupa sig i sina områden på olika sätt, med olika mål och olika metoder.

Seminarie seriens resultat

Seminarie serien som genomfördes utvecklade rektorernas kompetens och kunskap i systematiskt kvalitetsarbete och analys på många olika sätt. Genom föreläsningar, workshops och seminarier samt genom de gemensamma samtalen kring de egna utvecklingsområdena utvecklades en gemensam förståelse av begrepp och processer kopplat till det systematiska kvalitetsarbetet. För att kunna göra bra analyser, bedöma

måluppfyllelsen och vidta rätt åtgärder så tydliggjordes vikten av att ta fram relevanta underlag för att kunna styrka prioriteringar. Rektorerna fick via seminarierien möjlighet att under handledning ta fram, sammanställa och bearbeta underlagen vilket ökade kompetensen kring vikten av att ha tillförlitliga och kvalitetssäkrade underlag som stöd för sin bedömning av måluppfyllelsen.

Att skilja på olika typer av analyser, använda olika analysmodeller och arbeta praktiskt under handledning fick deltagarna flera tillfällen möjlighet till, vilket fördjupade kunskaperna kring analysdelen för att kunna göra bedömningar, identifiera utvecklingsområden och vidta rätt åtgärder.

Seminarieerien som stöd för det gemensamma systematiska kvalitetsarbetet

Den struktur som användes för rektorernas dokumentation av utvecklingsarbetet i seminarierien kom att bli en användbar modell i verksamhetsteamet även då vi under våren arbetade med de gemensamma utvecklingsområdena för åk 7-9.

Att kunna kommunicera och skapa upplevelse av delaktighet och meningsfullhet var en av de största utmaningarna som jag upplevde som verksamhetsutvecklare. Jag såg hur viktigt det var med långsiktiga planer i verksamhetsteamet för att skapa kvalitet på träffarna, möjliggöra för rektorerna att omhänderta innehållet och använda det som stöd på den egna skolan. Vi arbetade därför fram en plan för vårens fem träffar i verksamhetsteamet med både innehåll och arbetsformer. Planen beskrev hur deras gemensamma prioriteringar skulle kopplas till de nationella målen i läroplanen för grundskolan (Lgr 11) och de kommunala målen i verksamhetsplanen (VEP 2012), hur de skulle hanteras av rektorn och verksamhetsteamet och hur arbetet skulle dokumenteras.

Att analysera betyg och nationella prov genom att i analysen jämföra, tolka och förklara resultaten och se sambanden med hur arbetet med förhållningssätt, normer och värden samt elevinflytande påverkar resultat och måluppfyllelse var områden som identifierades och prioriterades av rektorerna. Att knyta an till forskning var något som kändes nytt och relativt utforskat i det systematiska kvalitetsarbetet, framförallt i samtalen då resultaten skulle analyseras. Litteraturseminarier kring aktuell forskning genomfördes, dels under seminarierien men litteraturen diskuterades också ofta under våra egna verksamhetsteam. *Böckerna Synligt lärande* (Jan Håkansson), *Utmärkt undervisning* (Jan Håkansson och Daniel Sundberg) och *Struktur, Kultur och ledarskap* (Olof Johansson och Jonas Höög) var den litteratur som vi ofta använde oss av i arbetet.

Utvärdering och utveckling i Luleå kommuns förskolor, skolor och fritidshem

Tyngdpunkten i den seminarierie som genomfördes med förskolechefer och rektorer i Luleå kommun låg på stöd till genomförandet av ett utvärderings- och/eller utvecklingsarbete enskilt eller i grupp i den egna verksamheten. I samband med den andra träffen i november presenterades den tänkta arbetsgången för dokumentationen av det systematiska kvalitetsarbetet. Utgångspunkten för användningen av arbetsgången var genomförda analyser av underlag från det egna systematiska kvalitetsarbetet som diskuterats vid träff 1 och 2, och en idé om att mer avgränsat och systematiskt beskriva och

analysera någon eller några aspekter som skulle kunna följas under seminarieserien.
Arbetsgången såg ut så här:

1. UTVECKLINGS- /UTVÄRDERINGSOMRÅDE

- Motiv för valt område utifrån tidigare analyser och kvalitetsarbete.
- Pågående aktiviteter på skolan/förskolan som anknyter till detta.

2. MÅL (RIKTLINJER) I LÄROPLANEN

- Aktuella mål och/eller riktlinjer i läroplanen som kan anknytas till det valda området.
- Eventuella avgränsningar eller förtydliganden som gjorts just i det här fallet.

3. METOD (för uppföljning och utvärdering)

- Beskriv hur datainsamlingen genomförts (metod, urval, dokumentation).
- Vilka för- och nackdelar har visat sig (felkällor).
- Beskriv hur sammanställning, bearbetning och analys gått till.

4. RESULTAT (i förhållande till målen/riktlinjerna)

- Redovisa vad som framkommit i de underlag som tagits fram i form av:
 - delar (frågeområden, målgrupper)
 - helhet

5. ANALYS

- Jämförelser-tolkningar utifrån underlagen
- Samband med andra mål (integration)
- Förklaringar (förutsättningar-processer)
- Överensstämmelse med forskning (Resurser/organisation, Pedagogisk miljö med faktorer knutna till lärare, undervisning och elever)

6. BEDÖMNING (av måluppfyllelse)

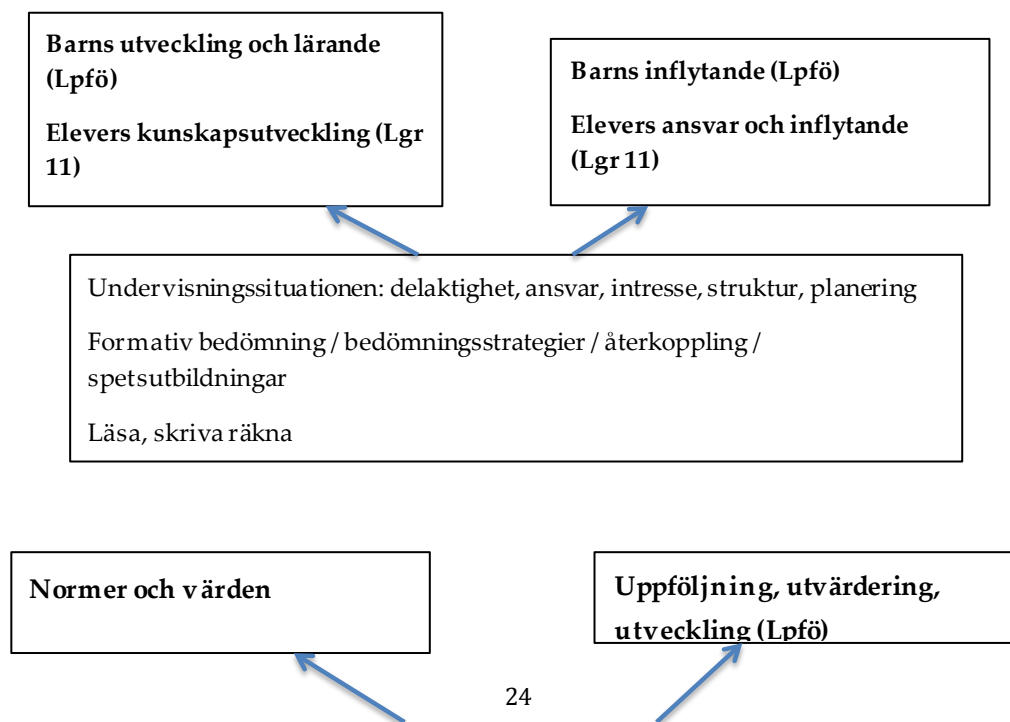
- Beskriv (i klartext) hur väl målen är uppnådda till exempel bristande, godtagbar, bra, utmärkt, excellent

7. (Diskussion om) UTVECKLINGSÅTGÄRDER

- Konkreta fortsatta åtgärder (vid behov)
- Eventuellt forskningsstöd för nya åtgärder

Ett fyrtiotal arbeten påbörjades av förskolechefer och rektorer enskilt eller gemensamt två, tre personer, och från dessa finns också dokumentation av de första stegen i arbetsgången ovan. När man tittar på hur de valda utvärderings- och utvecklingsområdena fördelar sig utifrån läroplanens målområden och riktlinjer framgår att det såväl inom förskolan som inom skolan är barnens och elevernas inflytande som står i fokus. Samtidigt ställs i flera fall barns och elevers inflytande i relation till utveckling, lärande och kunskap i både förskola och skola, vilket har skapat möjlighet att i ett senare skede analysera samspelet mellan de olika målområdena. Närliggande dessa områden är de arbeten som fokuserar bedömningsstrategier eller formativ bedömning i en eller annan form, det vill säga utvecklingsarbetet tar exempelvis sin utgångspunkt i lärares arbete med att tydliggöra målen för eleverna eller att återkoppla i förhållande till målen för elevernas kunskapsutveckling. Bedömnings- och betygsättningsfrågorna är för övrigt också aktuella inom ramen för läroplansgenomförandet i grundskola och gymnasieskola. Dessutom finns några skolor som lyfter fram och fokuserar andra delar av det pågående läroplansgenomförandet, som till exempel strukturerad undervisning eller pedagogisk planering.

Flera utvärderings- och utvecklingsarbeten i såväl förskola som skola fokuserar likabehandlingsarbetet i sig utifrån läroplanens mål och riktlinjer för normer och värden, men också relaterat till arbetet med inkludering, särskilt stöd och svenska som andraspråk. Ett annat område som flera förskolor valt att lägga fokus på är olika delar av det systematiska kvalitetsarbetet som anknyter till den reviderade läroplanens riktlinjer för uppföljning, utvärdering och utveckling. En översiktlig bild av hur de valda innehållsområdena anknyter till läroplanernas mål och riktlinjer kan illustreras på det här sättet utifrån hur frekventa de varit i förskolechefernas och rektorernas utvecklingsarbeten:



Systematiskt kvalitetsarbete / likabehandling, kränkningar

Pedagogisk dokumentation

Inkludering, särskilt stöd

Även om tyngdpunkten och fokus i förskolechefernas och rektorernas systematiska kvalitetsarbete har funnits inom ovan nämnda innehållsområden har också andra delområden i läroplanerna eller med anknytning till läroplanerna lyfts fram, som till exempel hur barn i förskolan kan utmanas i undervisningen, hur fritidshemmet kan komplettera skolan, dramaundervisning, lärandemiljöer, lärarkompetens, interkulturellt arbete, flerspråkighet eller former för rektorns ledarskap. För övrigt finns alla skolformer utom förskoleklassen representerade i de underlag som den här rapporten bygger på.

En fråga som särskilt diskuterades under det inledande skedet var hur avgränsningar av de valda områdena skulle kunna göras för att underlätta kommande datainsamling och analys. Det gällde till exempel frågan om barns och elevers inflytande som kan omfatta ett antal olika aspekter, bland annat formellt respektive informellt inflytande, individuellt respektive kollektivt inflytande i gruppen/klassen eller inflytande i undervisningen respektive i andra situationer. Det handlade också om huruvida fokus skulle läggas på vissa målgrupper bland barnen och eleverna vad gäller åldrar eller årskurser eller om vissa kunskapsområden eller ämnen i förskolan och skolan skulle uppmärksammas. En annan fråga som också diskuterades var hur olika mål och riktlinjer i läroplanerna skulle kunna integreras i utvärderingen/utvecklingsarbetet, framförallt diskuterades möjligheterna att samtidigt uppmärksamma kunskapsmål med inflytandemål och mål för normer och värden.

Motiv och metoder

Det finns i materialet en rad exempel på varför förskolecheferna och rektorerna väljer att lyfta fram de områden som de gör. De tydligaste motiven har i allmänhet sin grund i det systematiska kvalitetsarbetet och de utvecklingsområden som fokuserats i den föregående kvalitetsredovisningen.

Utvärderingen och kvalitetsredovisningen 2011, visar att arbetslagen behöver reflektera och definiera vad barns delaktighet och inflytande konkret innebär och hur vi kan arbeta för att inflytande kan öka (Viola Beckman Larsson).

Ett utvecklingsområde som jag identifierade i kvalitetsredovisningen var att hitta bra gemensamma rutiner för gemensam reflektion kring dokumentationer, hur vi håller våra mål levande, hur vi dokumenterar för att underlätta utvärderingar, hur vet vi det vi vet och hur dokumenterar vi barnens utveckling och lärande i relation till läroplansmålen kopplat till kapitel 2.6 Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolans läroplan? (Maria Hedlund)

I vår verksamhetsbedömning för 2010/11 är det elevers inflytande som fått den lägsta graden av målpuppfyllelse. I detta fall är det elevernas delaktighet i sitt eget lärande som åsyftas. Inte minst med tanke på de slutsatser som dras av Hattie (Visible Learning) finns det all anledning att utveckla lärarnas kompetens att använda formativ bedömning. Att framförallt genom feedback men också genom IUP-processen i stort involvera eleverna i sitt lärande (Birgitta Thornberg).

I några fall är motivet att se om kritikområden efter tidigare granskningar från skolinspektionen resulterat i förbättringar:

Skolinspektionen genomförde en granskning på Hertsöskolan på höstterminen 2008. En av de åtgärder som skolinspektionen då sa att vi måste arbeta med var att eleverna skulle ges möjlighet till inflytande och ansvarstagande över det egna lärandet. Nu har det gått några år sedan inspektionen gjordes och därför tycker vi det är av intresse att se hur eleverna uppfattar sina möjligheter till inflytande idag. Vi är nu inne i implementeringsfasen av Lgr 11 och bland annat arbetet med att utforma pedagogiska planeringar som innebär att kunskapsmålen ska synliggöras men även att eleverna ska ha inflytande över innehåll, arbetsmetoder och redovisningsätt. Allt enligt Skollagen 4 kap Inflytande och samråd. (Gunilla Lundström Sana Suljanovic).

Arbetet med pedagogiska planeringar står i fokus även på andra skolor. Sven-Erik Mohlin, rektor på Residensskolan skriver så här om varför detta är betydelsefullt:

Skolan har under det senaste året jobbat med att få de pedagogiska planeringar som ett verktyg för ett ökande lärande. Nu står skolan i begrepp att införa en digital lärplattform i syfte att underlätta kvalitetsarbete, uppföljning, planering samt kommunikation med elever och vårdnadshavare. Hur underlättar plattformen arbetet med att införa pedagogisk planering som ett levande dokument? Jag tänker analysera om pedagogisk planering är ett levande dokument där eleverna i praktiken ser och förstår vad det förväntas av dem. Om de har ett riktigt inflytande och känner sig delaktiga. Om lärarna lyckas tydliggöra för eleverna vad de menar i deras pedagogiska planeringar. Hur arbetar skolan för att öka elevernas och vårdnadshavarnas delaktighet i planering och utvärdering av skolans verksamhet via medverkan i upprättande och utvärdering av pedagogiska planeringar? (Sven-Erik Mohlin).

Flera förskolor har valt att fokusera på utveckling av den pedagogiska dokumentationen som ett redskap i det systematiska kvalitetsarbetet. På det här sättet motiveras arbetet på några av förskolorna:

Jag vill utveckla mina tre förskolor och även för min egen del i att bli bättre i pedagogisk dokumentation. Det finns många dokumentationer ute i min verksamhet – men det ofta foton – ibland med lite text, ibland utan – men analysen saknas. *Vad är det man ser i bilderna?* Genom detta vill jag även utveckla det systematiska kvalitetsarbetet (Birgit Wikström).

I ytterligare något fall kan helt enkelt motivet bygga på att likabehandlingsplanen behöver revideras och ett utvecklingsarbete samtidigt bedrivs kring det:

Ett av förbättringsområdena på de enheter jag ansvarar för är Likabehandlingsplanen. Vi kommer under våren arbeta med denna, dels för att planen på en av enheterna inte är reviderad på några år, och dels för att man på det andra stället inte äger den plan som är skriven och reviderad. För mig är det viktigt att detta är ett levande dokument som genomsyrar verksamheten, likväl som andra styrdokument (Maria Stark)

I seminarieserien betonades att analyser i det systematiska kvalitetsarbetet kan stärkas och fördjupas med hjälp av underlag som kan bidra till jämförelser, tolkningar och förklaringar av olika typer av resultat, men också av robusta tankemodeller och kopplingar till empirisk forskning om undervisning och lärande. När rektorerna och förskolecheferna beskriver vilka metoder de tänker använda för att skapa underlag för kommande analyser och bedömningar av kvalitet och ytterligare utvecklingsbehov, är intrycket att det finns en stor bredd och en variation i metodvalet. De metoder och underlag som planeras att användas eller har använts för analyserna kan delas in i tre kategorier:

- 1) Dokumentation som skapas oberoende av de särskilda uppföljningar och utvärderingar som redovisas här, som till exempel pedagogiska planeringar, skriftliga omdömen, nationella prov, betyg, diagnoser, elevarbeten av olika slag, foton och annat material som sätts upp på väggarna i framförallt förskolor, veckobrev till föräldrar et cetera.
- 2) Dokumentation som bygger på olika intressenters uppfattningar om de läroplansområden som är aktuella, som till exempel enkäter, individuella intervjuer, gruppintervjuer, fokusgrupper, självvärderingar av typen BRUK et cetera.
- 3) Dokumentation från aktiviteter som ingår i rektorns eller förskolechefens arbete eller som särskilt planeras med syftet att följa upp och utvärdera, som till exempel medarbetarsamtal, verksamhets- eller klassrumsbesök, pedagogiska eller reflekterande samtal med grupper av personal et cetera

Det finns även andra möjligheter att kategorisera de metoder och typer av underlag som rektorerna och förskolecheferna använder sig av. Om man väljer distinktionen kvantitativa och kvalitativa metoder och underlag, finns i materialet många exempel på båda delar men med en viss övervikt på kvalitativa angreppssätt och underlag. En annan distinktion som är möjlig att fundera över är den mellan objektiva och subjektiva metoder och underlag, där flertalet exempel i materialet dras åt det subjektiva hållet, men där det också finns exempel på sätt att mer objektivt "direktstudera" avtryck från den pedagogiska praktiken med hjälp av autentisk dokumentation. En tredje distinktion – som kanske inte diskuterats så mycket under seminarieserien – är förhållandet mellan det forskningsetiskt försvarbara i metodval och typer av underlag och det som är mer tveksamt ur ett forskningsetiskt perspektiv, som till exempel det som framkommer via rektors eller förskolechefers medarbetarsamtal. På vilket sätt ska sådan information hanteras som ett underlag i det systematiska kvalitetsarbetet utan att riskera att identiteter eller känslig information röjs?

Som ett led i planeringen av datainsamlingen ombads rektorerna och förskolecheferna att beskriva och motivera sina metodval. Nedan följer ett par exempel på hur sådana motiveringar har formulerats:

Jag kommer att genomföra intervjuer och enkäter med eleverna på Drakens fritidshem (år 3-6). Detta utifrån att jag når ett bredare åldersspann i denna grupp och tiden för genomförandet är begränsad. Enskilda intervjuer ger individens syn på lärandet och kan därmed bli "rätt snävt". Gruppintervju kan bidra till att eleverna inspireras i sitt tänkande, kring lärandet, av kamraternas kommentarer och kan kanske leda till djupare insikter hos individen. Enkäter bland eleverna kan visa på frågor som behöver fokuseras, samtidigt ger det också en möjlighet att analysera svaren mot intervjuerna (större tillförlitlighet med flera samstämmiga svar/påståenden). Intervjuerna med fritidspedagogerna respektive lärarna hoppas jag ska spegla en samsyn på fritidsverksamhetens betydelse för lärandet i skolan. Jag vill också veta om fritidspedagogerna anser att de planerar och genomför verksamheten med "lärandet" i fokus. Ur ett tidsperspektiv kan jag nyttja redan befintlig mötestid för intervjuer. Intervjuerna är även ett "lärande" i sig för pedagogerna. Vårdnadshavares syn på fritidsverksamhetens betydelse för lärandet kan delvis fångas upp via en enkät. Enkäten kan även ge svar på hur vi har lyckats förmedla verksamhetens innehåll och betydelse. Har vårdnadshavares syn på fritidsverksamheten inflytande på elevernas syn på lärande i fritidsverksamhet...? (Ann-Kristin Lundgren).

Vi har valt att göra en enkätundersökning eftersom vi tycker att det är bättre då det inte handlar om begreppsanalys eller djupare upplevelser av elevinflytande. Undersökningen handlar om hur eleverna i ett 4-9 perspektiv upplever sin möjlighet till inflytande på undervisningens innehåll, arbetssättet på lektionerna och redovisningssätt. Enkäten är utformad med rangordningsfrågor från ett till fem och tre öppna frågor. För att kunna kategorisera och se om det finns någon progression eller skillnad i svaren mellan flickor och pojkar har vi i inledningen av enkäten gett respondenten möjlighet att fylla i vilket kön respektive årskurs som eleven går i samt för att få en bild av progressionen. Vi har prövat enkäten på två pilotgrupper före de riktiga respondenterna fick svara. Det var våra två elevråd åk 4-6 och åk 7-9 som gav oss råd och synpunkter på formuleringarna av frågorna. Målgruppen för enkäten var alla elever på Hertsöskolan i åk 4-9. Enkäten delades ut samma dag av klasslärarna och mentorerna (Gunilla Lundström, Sana Suljanovic).

Variationen är relativt stor i rektorers och förskolechefers sätt att beskriva och motivera sina metodval och underlag. I allmänhet är det flera metoder som kommer att bidra till underlag för analys av resultat och utvecklingsbehov, men det finns relativt få exempel på utförliga motiveringar till var och en av dessa. När seminarieserien avslutades i början av maj 2012 befann sig ett flertal rektorer och förskolechefer i ett skede där sammanställning och analys av olika underlag pågick. Någon fullständig överblick av vilka resultat som uppnåtts går därför inte att skapa med hjälp av de underlag som finns tillgängliga när detta skrivs. Däremot har allt material gått igenom och ett urval av exempel har tagits fram som kommer att presenteras i det följande avsnittet.

4. Fördjupande exempel på förskolors och skolors systematiska kvalitetsarbete i Luleå kommun

Exemplen i det följande avsnittet presenteras inte i sin helhet utan har sammanfattats och i viss utsträckning strukturerats om och redigerats språkligt. Samtidigt är ändå tanken att konkret visa några något mer fördjupade bilder av vad det systematiska kvalitetsarbetet handlar om på enhetsnivå och hur man arbetar med analyser och förbättringsarbete lokalt. Av utrymmesskäl har inte så många exempel tagits med i den här rapporten, men delar av dessa utvärderings- och utvecklingsarbeten beskrivs i flera kvalitetsredovisningar från respektive förskola och skola och de går därmed att ta del av via hemsidorna.

Att utveckla bedömning för lärande

Det första exemplet är hämtat från Mariebergsskolan (F-3) och Öhemsskolan (F-3) där Margareta Wanhainen är rektor. Margareta deltog under läsåret 2011-2012 i rektorslyftet och genomförde då strukturerade verksamhetsbesök med fokus på formativ bedömning. De iakttagelser som då gjordes kring bland annat avsaknaden av exempel på kvalificerad formativ bedömning (men fler exempel på allmänt beröm till eleverna), ledde fram till ett utvecklingsarbete med fokus på just bedömning för lärande eller formativ bedömning i undervisningen. I Margaretas egen text beskrivs det inledande arbetet så här:

Då formativ bedömning är en av de faktorer som allra mest gynnar en elevs lärande (Håkansson, 2011) och lärarna med förmåga att göra sådana bedömningar alltså lyckas allra bäst med sina elevers lärande, är det viktigt att de utvecklar metoder för detta och en undervisning där detta blir ett naturligt inslag. I "Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen" (Skolverket, 2011) står det att läraren kontinuerligt bör "... ge varje elev konstruktiv återkoppling... tydliggöra vad som behöver utvecklas vidare samt använda sig av ändamålsenliga bedömningsformer som ger ... eleverna goda möjligheter att visa sina kunskaper på olika sätt". I läroplanen kan man läsa att "Skolans mål är att varje elev utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat...", samt att rektor ansvarar för att "... personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter".

Min ambition är att detta arbete ska vara ett gemensamt arbete för lärarna på respektive skola. Vid mina skolor finns ett väl fungerande samarbete i arbetslagen, men i dessa arbetslag finns mycket få lärare. Samarbetet lärarna emellan behöver därför utvecklas, dels för att säkerställa progressionen för eleverna och dels för att främja ett erfarenhetsutbyte kring bedömning som gör att arbetssätt och goda idéer tar form och sprids mellan lärarna och sist men inte minst för att ge arbetsgemenskap och arbetsglädje. Av grundskolans läroplan (Lgr 11) framgår också att "Lärarna ska samverka med andra lärare i arbetet med att nå utbildningsmålen" och i de allmänna råden för planering och genomförande av undervisningen finns på en rad ställen angivet vikten av ett samarbete mellan lärarna.

Under kompetensutvecklingsdagen den 1 januari har lärarna fått i uppgift att göra en SWOT-analys (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) avseende sitt kollegiala samarbete för att få syn på nuläget och vad som behöver utvecklas. De har också i

uppgift att gemensamt utveckla arbetet med formativ bedömning. Jag kommer under våren att fortsätta att göra verksamhetsbesök och kommer då att ha formativ bedömning som fokusområde. Jag kommer att ge lärarna individuell återkoppling men även gemensam återkoppling där formativbedömning kommer att diskuteras. Jag kommer vid verksamhetsbesöken att använda de underlag jag fått i rektorslyftet för att dokumentera mina iakttagelser. Kompetensutveckling kommer att ske genom gemensamma litteraturstudier och genom arbetet i Kunskap och bedömning som leds av Annika Zetterström från Uppsala universitet. Vi kommer under våren att fortlöpande diskutera hur arbetet fungerar och vilka ytterligare kompetensutvecklingsbehov som finns.

När Margareta arbetar vidare med utvecklingsområdet formativ bedömning genomförs fler besök i undervisningen och nästa steg i insamlingen av underlag planeras:

Sedan jag lyft den formativa bedömningen vid återkopplingen från de tidigare verksamhetsbesöken har jag vid nya verksamhetsbesök sett att några av lärarna inte längre enbart säger "bra", "fint" et cetera när de tittar på elevernas arbeten utan även i viss mån försöker stämna av hur långt eleven kommit i sin kunskapsutveckling och vad nästa steg är. Jag känner att min egen förståelse för hur detta kan gå till har ökat, till exempel att det är relativt lätt att använda formativ bedömning i vissa ämnen och svårare i andra. Jag känner mig också säkrare på att föra samtalen kring detta med lärarna. I matematik är det relativt lätt om läraren studerar eleven medan hon eller han utför uppgiften men svårare om man bara ser ett svar. Strategierna kan ju vara omständliga och onödigt tidskrävande även om svaret blir rätt. Lärarna vid mina skolor gör olika, några rör sig i klassrummet medan andra låter barnen komma. Jag har också konstaterat att elevinflytandet känns mer "konstruerat" i klassrum med en generell mycket god arbetsro, medan det i klassrum där det inte är lika tyst och lugnt finns fler exempel på hur elevernas intresse tagits till vara, hur de "under resans gång" kunnat påverka innehåll.

Av de iakttagelser jag gjort vid mina skolor tycks gedigna kunskaper för att undervisa skolans yngsta elever i matematik och de naturorienterade ämnena leda till en bättre och mer spännande undervisning, trots att kunskapskrav och centralt innehåll i dessa ämnen inte är särskilt avancerat. I syfte att samla ytterligare underlag för att kunna bedöma hur arbetet med formativ bedömning fortskrider samt att motivera lärarna att utveckla samarbetet har jag förberett gruppintervjuer med lärare och elever. Dessa kommer att påbörjas veckan efter sportlovet. Tillsammans med lärarna har jag också fört samtal kring elever som lätt når målen. Dessa elever har vi inte tidigare tydligt fört samtal kring. I stort sett samtliga lärare anser att de har en till två elever i sina klasser som lätt når målen, åtminstone i vissa ämnen. De arbetar på olika sätt för att utmana elevernas lärande. Det finns anledning att uppmärksamma arbetet med dessa elever gemensamt och låta det bli vårt nästa utvecklingsområde.

Margareta genomförde två gruppintervjuer med lärarna på de båda skolorna och intervjuer med fem elever från årskurs 1 till 3 på en av skolorna. Intervjuerna handlade om lärarnas samarbete och om formativ bedömning med utgångspunkt i delar av de kompetensprofiler för lärare som regeringen beslutat om ska gälla vid bedömning av nyanställda lärare under och efter introduktionsperioden (jfr SFS 2011:37), till exempel: kommunikation med elever om kunskapsutveckling och om hur eleven får visa sina kunskaper, lärarens förmåga att följa

upp, bedöma, kommunicera och dokumentera elevens kunskapsutveckling och därigenom stödja eleven till ett allt mer medvetet lärande, samt lärarens förmåga att ha ett nära samarbete med kollegor. Frågeställningarna till eleverna förenklades men behandlade i stora drag samma områden som frågorna till lärarna. Lärdomarna efter det fortsatta arbetet på skolorna och efter intervjuerna beskrivs så här:

I det kommungemensamma arbetet med Kunskap och Bedömning, där en av lärarna vid varje skola är nyckelperson har lärarna senast fått i uppgift att prova ett arbetssätt de inte provat tidigare. Vid en av skolorna har lärarna valt att arbeta med själv- och kamratbedömning. Intresset för kamratbedömning väcktes vid en bedömningskonferens i maj 2011 i Göteborg där en av lärarna deltog. Christian Lundahl var en av föreläsarna och enligt honom har kamratbedömning tre stora fördelar: att bedöma andras arbeten främjar förmågan att bedöma sina egna förmågor, i många fall utgör elever bättre resurser för varandra än vad läraren gör och att bedöma varandra skapar en kognitiv förstärkning av det egna lärandet. Ett av skolans mål är dessutom att eleven "... utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna" (Lgr 11, s. 18). Arbetet börjar i år 1 där eleverna får träna att bedöma sina egna berättelser genom att ge sig själv en stjärna för något de tycker att de gjort speciellt bra. Eleverna i år 2 ger sig själva även en önskan dvs. vad de skulle vilja utveckla eller göra bättre, och efter hand får de ge andra kamrater en stjärna. I årskurs 3 gör de denna bedömning av andra elevers arbeten utifrån en matris. Under hösten har eleverna arbetet intensivt med värdegrunden, sett filmer från Utbildningsradion (UR) och diskuterat dessa. Det här arbetet anser lärarna är en viktig del för att arbetet med kamratbedömning ska lyckas.

Vid intervjun med lärarna kom mycket att handla om detta nya arbetssätt med kamratbedömning. En av lärarna är mycket nöjd med arbetet och tycker att barnens skrivande har utvecklats mycket på kort tid. De elever jag intervjuar har samma uppfattning. Några barn tycker att de själva lärt sig mycket av att bedöma andra och att de tänker på vad de bör förbättra. Ett av barnen säger till exempel att skriva berättelser nu är det roligaste i skolan. Jag ställer frågor kring berättelser skrivna av elever som ännu inte har ett väl utvecklat skriftspråk och hur de blir bedömda. Läraren tycker inte att detta är något problem, barnen är duktiga på att hitta stjärnor och önskningsar. Då jag sedan intervjuar eleverna berättar de att de är noga med att inte säga sådan som gör andra ledsna. "Vilken ful bild eller vad dåligt skrivet" är sådant man inte säger utan man kan säga " snygga bokstäver" eller "tänk på att skriva ett ordentligare slut". Anders Jönsson säger i en artikel i Grundskoletidningen (nr 1, 2012) att själv- och kamratbedömning är ett kraftfullt pedagogiskt redskap i arbetet med att hjälpa eleverna att förbättra sina prestationer genom att de får snabbare och mer frekvent återkoppling men också genom att de får hjälp med att förstå vad som är viktigt och bra, dvs. de utvecklar en känsla för kvalitet.

Vad det gällde elevinflytande talade lärarna om hur de gjorde klassen delaktiga i pedagogiska planeringar medan eleverna berättade om hur de individuellt får välja arbetsuppgifter. En av eleverna berättar att de brukar få välja uppgifter "Nu är det valfritt, men träna på målen, brukar fröken säga". Eleverna känner till läroplanen och vet att där står vad de ska arbeta med i skolan. På frågan om vad lärarna gör när de samarbetar säger någon att de har möten medan ett annat barn ger exempel på hur hon

tror att det går till: "Någon säger att de bråkar så mycket i min klass och då säger en annan att det gjorde de i min klass också. Då gjorde jag så här ... och då blev det bra. Prova det du också". Eleverna är lite tveksamma till hur fröken vet att de kan något, en elev säger att fröken brukar fråga. På frågan om vad som händer om han inte kan svarar han att han får ett sämre omdöme medan de andra inte riktigt vet. Genomgående i intervjun är samtliga eleverna positiva till sina lärare och arbetet i skolan, även om en av eleverna anser att hon lär sig bäst hemma när föräldrarna förklarar.

I den andra lärargruppen kom tyngdpunkten i intervjun att handla om samarbetet dem emellan. De är mycket nöjda med att samarbeta och tycker att det är bra att göra saker tillsammans. Det gäller exempelvis arbetet med individuella utvecklingsplaner (IUP), skriftliga bedömningar, pedagogiska planeringar, den nya läroplanen med centralt innehåll och mål i årskurs 3 och att de nu samarbetar mer och ber varandra om råd oftare än tidigare. En lärare anser att målen i årskurs 3 gör att hon nu talar mer om förväntningar och mål med eleverna "förut körde jag på mer". Samma lärare säger att hon tidigare kände sig friare att ägna sig mer åt sådant som intresserade henne själv och ägnade inte så mycket tid åt det hon inte kände sig så hemma på, medan hon nu känner att uppdraget är tydligare. Lärarna anser att skolan på ett nationellt plan nu har förutsättningar att bli mer likvärdig då kursplanerna gör att eleverna får ta del av samma saker. De anser att de själva nu har bättre koll på varje elevs kunskapsutveckling och vet vad var och en kan. Men de är också nöjda med det frirum som finns kvar och anser att det är viktigt att det finns en viss möjlighet att "få spela på sina egna instrument", men att det tidigare var det lite för lätt att fara iväg och tro att tiden skulle räcka.

I sina slutsatser betonar Margareta att formativ bedömning och kollegialt samarbete även fortsättningsvis kommer att vara utvecklingsområden vid de båda skolorna, men identifierar också ett nytt verksamhetsområde i behov av förbättring:

Arbetet ska pågå till dess vi känner oss duktiga på detta och det blivit en naturlig del i arbetet. För att säkerställa att vårt förbättringsarbete verkligen leder till förbättrade resultat är det viktigt att vi är duktiga på att analysera resultaten och här ser jag nästa förbättringsarbete. Vi behöver utveckla arbetet både med att samla in resultat och att analysera och tolka resultaten på ett grundligare sätt än vad som sker idag. Vi ska också utveckla vår kunskap om och vårt arbete med de elever som lätt når målen.

Interkultur och flerspråkighet – Utvärdering av en kompetenssatsning vid Porsöns kommunala förskolor

Det andra exemplet är hämtat från Porsöns kommunala förskolor där interkultur och flerspråkighet har varit ett utvecklingsområde de senaste två åren. Annica Backman som är förskolechef för de tre förskolorna menar att det är angeläget att "... utvärdera vad de riktade kompetensinsatser som genomförts har gett för effekter i form av ny kompetens och förändringar i lärmiljöerna". Dessutom skriver Annica att det också är viktigt att ta reda på vilken ytterligare kompetens som behöver tillföras i det fortsatta arbetet med barns kulturella erfarenheter och att stödja språkutveckling när svenska är andraspråk hos barnen. I sin inledning beskriver Annica bostadsområdet och vilka insatser som hittills genomförts kring interkultur och flerspråkighet:

Porsön är ett mångfacetterat bostadsområde i Luleå. Många av familjerna som bor här har flerspråkiga och mångkulturella erfarenheter. Luleå Tekniska universitet finns i området och bidrar starkt till områdets internationella karaktär. I området finns tre kommunala förskolor och en grundskola (F-6). En av de tre förskolorna i området samt grundskolan, deltog under 2010 i en större nationell granskningsstudie om förskolor och skolors arbete för att lyfta fram flerspråkiga barns kulturella erfarenheter och stärka deras språkutveckling. Studiens resultat pekade bland annat på personalens behov av ökad kompetens och medvetenhet om ett interkulturellt förhållningssätt samt förskolans behov av utvecklade rutiner för att bättre möta och anpassa lärmiljöerna för att stärka och lyfta fram kulturella och flerspråkiga erfarenheter. Skolledarna i området bedömde att samtliga enheters behov, var liknande de som inspekterats. Därför har alla pedagoger vid samtliga enheter (tre förskolor och grundskolan) deltagit i kompetenssatsningen. I det här arbetet utvärderas förskolornas del i arbetet.

Ett kompetensfördjupande arbete för ett interkulturellt förhållningssätt och ökade kunskaper om flerspråkighet har genomförts under läsåren 2010-2011 och 2011-2012 i form av föreläsningar, litteraturläsning/litteraturseminarier, inköp och nyttjande av interaktiva skrivtavlor (Active Boards) i syfte att nyttja IKT som stöd i arbetet. Samtliga pedagoger vid förskolorna har deltagit i *tre* kompetensseminarier och läst *två* böcker. Kompetensseminarierna har fokuserat på:

1. *Värdegrund och mångfald - aktiviteter som stödjer ett interkulturellt förhållningssätt*
2. *Språkutveckling när svenska är andra språk och om varför vi ska språkkartlägga*
3. *Om möjligheter med hjälp av internet och interaktiva skrivtavlor få världen in i våra förskolemiljöer*

Under hösten 2011 påbörjades också ett arbete med att ta fram ett kartläggningsverktyg för dokumentation av barns kulturella och språkliga erfarenheter. I detta arbete har elva pedagoger (en från varje avdelning) vid de tre förskolorna deltagit. Arbetet med kartläggningsverktyget kommer att fullföljas under senare delen av våren 2012 och avsikten är att materialet ska tas i bruk från läsåret 2012-2013. I syfte att understödja kompetenssatsningen och öka möjligheten att få världen in i förskolan, men också ge möjlighet för förskolan att bege sig ut i världen, köptes tre Active Boards (en till varje förskola) in under 2010. Under hösten 2011 köptes ytterligare sex tavlor in och under 2012 ytterligare en. Det betyder att tio av totalt elva förskoleavdelningar inom området idag har interaktiva skrivtavlor i sina lärmiljöer.

Annica redogör även för målen med den utvärdering som har genomförts och vilka metoder som använts för att skapa underlag till densamma:

Målet med denna utvärdering har varit att utvärdera i vilken mån de genomförda kompetensinsatserna bidragit till nya tankar och kunskaper hos pedagogerna och förändringar i lärmiljöerna, samt ta reda på vilka eventuella ytterligare kompetensinsatser som kan behövas i det fortsatta arbetet. De metoder som har använts är gruppsamtal med elva pedagoger (en från varje avdelning vid de tre förskolorna) utgående från några frågeställningar relaterade till kompetens för att stödja flerspråkighet, samt en enkätstudie bland samtliga deltagande pedagoger, för

att bestämma utbredning av givna erfarenheter från den aktuella kompetensinsatsen och fånga in önskemål och behov vad gäller fortsatt kompetensutveckling.

I utvärderingen presenteras ett rikt underlag från samtalen med pedagoger från de tre förskolorna och enkätundersökningen där frågor med fasta svarsalternativ har kombinerats med öppna frågor. Av svaren på de öppna frågorna framgår att personalen upplever att deras kompetens inom området förbättrats ur flera aspekter. Exempel på vad som lyfts fram i enkätsvaren är ökad medvetenhet om att vara tydlig i språket och nyttja rekvisita vid språkträning, ett ökat intresse för familjernas bakgrund, kultur och mattraditioner och ett delvis nytt sätt att bemöta familjer och barn. De öppna enkätsvaren visar också på att det skett en rad förändringar i lärmiljöerna på förskolorna, som till exempel världskartor och skyltar med ord på olika språk, inbjudande miljöer för böcker, läsning och dramatiseringar ett ökat fokus på att använda kulturella och språkliga olikheter som grund för lärande. När Annica Backman analyserar och summerar arbetet med interkultur och flerspråkighet på Porsöns förskolor finns flera viktiga resultat och lärdomar att ta fasta på:

Analys

30 av de 31 pedagoger som besvarat enkäten anger att deras kompetens inom området interkultur och flerspråkighet har ökat. Mer än hälften av de 30 anger att kompetensen har ökat i hög eller mycket hög grad. Bland annat anger de att satsningen, bidragit till att öppna tankesätt och tillvarata möjligheter i det dagliga arbetet samt gett inspiration. Satsningen har delvis inneburit nytt bemötande av föräldrar och barn, samt medfört en glädje i att ta reda på mera om och visa intresse för familjers bakgrund och kulturer. Dessutom har kompetenssatsningen inneburit att man oftare än tidigare lyft fram barns olika språk och kulturer i skrift och bild. Gruppsamtalen med de elva pedagogerna såväl som enkätstudien visar på ett behov av fördjupad kunskap om modersmålets betydelse, önskemål om samarbete med modersmåls lärare men också fördjupade kunskaper om språkutveckling när svenska är andra språk.

Att kompetenssatsningen pågått över en längre tid och kontinuerligt (nästan all personalmötestid har periodvis åtgått till kompetenssatsningen), bedöms vara en orsak till den upplevda höjningen av kompetensnivån. Att förskolorna genomfört satsningen tillsammans har sannolikt också både sporrat och inspirerat. Vid en av förskolorna har det också funnits en arbetsgrupp bestående av en pedagog från varje avdelning. Denna arbetsgrupp har haft ett särskilt ansvar för att tänka och planera för aktiviteter som kan stärka det aktuella arbetet. Vid två tillfällen har alla pedagoger vid de tre förskolorna samlats. Det kan vara en annan faktor som bidragit till den positiva upplevelsen av satsningen. "De samtal och utbyte av erfarenheter, tips och idéer som skett när vi träffats, har sporrat till nya aktiviteter vid vår egen förskola".

När det gäller IKT i det aktuella arbetet, har tre av pedagogerna inte alls nyttjat IKT. 28 pedagoger har gjort det i viss mån eller i hög grad. Tre pedagoger uppger att de har nyttjat IKT i mycket hög grad. Under 2010 inköptes bärbara datorer till varje pedagog samt en Active Board till vardera förskola. Under slutet av 2011 köptes ytterligare sex tavlor in och under 2012 ytterligare en. Väntan på trådlöst internet har gjort att datorernas användningsområde för denna satsning varit begränsad. De interaktiva skrivtavlor har funnits en relativt kort tid i verksamheten. Därmed har inte

personalens möjligheter att fördjupa sina kunskaper om och aktivt nyttja tavlorna ännu funnits i tillräcklig omfattning.

Användningen av tavlorna varierar mellan och inom enheterna. Vid en av förskolorna nyttjar pedagoger och barn vid tre av förskolans fyra avdelningar tavlorna dagligen (den fjärde avdelningen har saknat tavla fram till våren 2012). Pedagogernas egen skattning av användningen av IKT (enkätstudie fråga 3) vid den aktuella förskolan stödjer också denna observation. Vid de andra två förskolorna nyttjas tavlorna antingen aktivt/dagligen eller mindre sällan/nästan aldrig. Vid två av förskolorna är det således i dagsläget större variation mellan avdelningarnas nyttjande än vid den tredje förskolan. Att enheterna och avdelningarna har någon/några pedagoger med särskilt intresse för IKT och kunskaper inom området, men också nyfikenhet att använda nya verktyg i lärandet bedöms vara en framgångsfaktor. En annan framgångsfaktor är sannolikt den pågående PIM-utbildningen (Praktisk IT och Mediekompens). Utbildningen har stärkt och gjort pedagogerna tryggare att arbeta med IKT oftare och på nya sätt i lärmiljöerna. "Active Boarden har gjort det lättare att arbeta med språk och kulturer".

I analysen kopplas också kompetenssatsningen till den reviderade läroplanen i förskolan som för barn med annat modersmål än svenska betonar utveckling av kulturell identitet och kommunikationsförmåga såväl på svenska som på modersmålet. Dessutom lyfts arbetslagets ansvar fram för barnens möjligheter att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser inte minst tillsammans med multimediala och informationsteknik. Med hänvisning till Pirjo Lahdenperä, forskare inom området interkultur, nämns behovet av verksamhetsplanering som avspeglar den mångkulturella barnsammansättningen.

Sammanfattning och fortsatt arbete

Utvärderingen pekar tydligt på att den genomförda kompetenssatsningen bland i stort sett alla pedagoger har ökat den upplevda kompetensen att möta och lyfta fram frågeställningar som handlar om interkultur och flerspråkighet och även inspirerat till och medfört förnyade sätt att tänka inom lärmiljöerna.

Utvärderingen visar också på önskemål och behov för det fortsatta arbetet. Bland annat visar utvärderingen på pedagoger/arbetslags önskemål om:

- Fördjupade kunskaper om modersmålets betydelse och språkinläring när svenska är andra språket.
- Bli säkrare och snabbare på att använda de tekniska hjälpmedel som vi har, framför allt de interaktiva skrivtavlor.
- Lära sig att söka mer information, ord, sånger, översättningar snabbare via internet.
- Tid att strukturerat samtala med kollegor om hur arbetet för stimulera flerspråkighet kan läggas upp och utvecklas.

Det fortsatta arbetet ska därför och med början under hösten 2012 :

- 1) Erbjudas möjlighet till fördjupade kunskaper om modersmålets betydelse och språkutveckling när svenska är andra språk.
- 2) Erbjudas möjlighet att ta del av aktuell forskning inom området genom tips om litteratur, seminarier osv.

- 3) Erbjudna möjligheter till stöd för enskilda pedagoger och kollegial handledning för arbetslag inom området, t ex för att uppmuntra och stödja nyttjandet av IKT som verktyg i arbetet.
- 4) Skapa förutsättning/möjligheter till formella, informella och virtuella mötesplatser, där utbyte av tips och erfarenheter mellan de tre förskolorna kan ske.
- 5) Undersöka förutsättningar för att etablera kontakter med förskolor i andra delar av världen, där IKT nyttjas som verktyg för kontakter såväl som samarbete.
- 6) Innefatta implementering och användning av det kartläggningsverktyg för kulturella och språkliga erfarenheter som är under utarbetande.
- 7) Eftersträva samarbete med områdets grundskola, till exempel genom arrangemang av typen gemensam föreläsning med efterföljande samtal i mixade grupper (förskola-skola).

De planerade arbetet (1-7 ovan) ska följas upp i december 2012 och utvärderas i juni 2013.

Elevinflytande – Ett led i Ängsskolans systematiska kvalitetsarbete läsåret 2011-2012

Det tredje exemplet är hämtat från Ängsskolan där Marcus Hedström är ansvarig rektor. I bakgrunden till arbetet beskrivs att arbetet med elevernas kunskapsutveckling har hög prioritet på skolan, men också att vikten av elevinflytande betonas i skolans styrdokument. Det arbete som redovisas från Ängsskolan tar sin utgångspunkt i att måluppfyllelsen i ämnet svenska för årskurs 5 är bättre än i exempelvis ämnen som hemkunskap, historia, engelska eller matematik. De frågor som Marcus ställer sig är om det går att koppla det högre resultatet i svenskämnet till elevernas upplevelse av inflytande över arbetsmetoder och material i ämnet svenska och om det till och med kan vara så att ett högre elevinflytande över dessa områden vara en orsak till det bättre resultatet i ämnet svenska. I inledningen betonas att inga entydiga svar på detta kommer att kunna ges på grund av arbetets begränsade omfattning, men att ambitionen är att kunna ge en bild av elevernas upplevelser av inflytande kopplat till en diskussion kring frågorna.

Så här beskrivs syftet med arbetet:

Syftet med arbetet är att få en bild av hur elever i åk 5 vid Ängsskolan upplever sig ha inflytande över *undervisningsinnehållet* och de *arbetsmetoder* som används i ämnet svenska. Arbetet vilar därmed på frågeställningarna:

1. Upplever elever i åk 5 vid Ängsskolan att dom har inflytande över undervisningsinnehåll och de arbetsmetoder i ämnet svenska som förekommer på skolan?
2. Finns det andra ämnen där eleverna upplever att de har större inflytande över dessa två, i undervisningen, grundläggande delar?
3. Går det att koppla det högre resultatet i ämnet svenska till elevernas upplevelse av inflytande över arbetsmetoder och undervisningsinnehåll?

Undersökningen på Ängsskolan har avgränsats till att gälla de cirka 40 eleverna i årskurs 5 med inriktning på just svenskämnet. Som metod har använts dels en enkät, dels intervjuer med fyra elever från årskurs 5. I materialet från Ängsskolan hänvisas också till litteratur och till läroplanen som tar upp betydelsen av elevinflytande för lärandet, bland annat redovisas intryck från Gunvor Selbergs (2001) bok *Främja elevers lärande genom inflytande*. I det sammanhanget betonas kopplingen mellan elevinflytande och lärande och vikten av att eleverna är delaktiga i hela lärprocessen, alltifrån val av material och frågeställningar som ska undersökas, val av metoder och av hur arbetet ska sammanställas och presenteras till att eleverna slutligen görs delaktiga i utvärderingen. Nedan presenteras resultatet och analysen av utvärderingen:

I enkätsvaren syns det tydligt att de flesta eleverna, 72 %, upplever att de har möjlighet att påverka undervisningens innehåll i ämnet svenska. 16 % av eleverna anser sig kunna påverka undervisningens innehåll i mycket hög grad. 28 % av eleverna upplever att dom i lägre grad har möjlighet att påverka undervisningens innehållsmässiga del. 9 % av eleverna anser sig kunna påverka undervisningsinnehållet i ämnet svenska i mycket låg grad.

De intervjuade eleverna ger en bild av att det finns möjligheter att påverka undervisningens innehåll. Dock begränsas ofta inflytandet till att välja bland färdiga alternativ som läraren skriver upp på tavlan. Eleverna ger också en bild av att valfriheten över innehållet blir större om eleverna först gjort klart de uppgifter som läraren bestämt. Som exempel kan nämnas att eleven först gör klart några uppgifter i läsförståelse och sedan blir erbjuden att själv välja vad den vill fortsätta att arbeta med. Det valda arbetet behöver heller inte alltid ingå i ämnet svenska utan kan ha karaktären "fri bild" eller liknande.

2.4.2 Metoder/arbetsformer och arbetssätt

Enkätsvaren visar vidare att de flesta eleverna, 66 %, upplever att de har möjlighet att påverka undervisningens arbetsmetoder i ämnet svenska. 25 % av eleverna anser sig kunna påverka arbetsmetoderna i mycket hög grad. 34 % av eleverna upplever att dom i lägre grad har möjlighet att påverka arbetsmetoderna i undervisningen. 6 % av eleverna anser sig kunna påverka arbetsmetoderna i ämnet svenska i mycket låg grad.

Rörande inflytande över metoddelen i ämnet svenska är bilden relativt entydig då de gäller de intervjuade elevernas svar. De intervjuade eleverna upplever det som att läraren ofta bestämmer hur uppgifterna ska lösas. Vidare hänvisar eleverna till att studiematerialet ofta innehåller förutbestämda uppgifter och att utrymmet till egna val i detta avseende inte är så stort. Eleverna säger dock att det finns möjlighet att få välja att arbeta i mindre grupper om man så önskar.

2.4.3 Upplevelse av ämnet

Enkätsvaren visar att de flesta eleverna, 84 %, upplever att ämnet svenska är roligt i förhållande till andra ämnen. 34 % av eleverna anser svenskaämnet som i mycket hög grad roligare än andra ämnen. 3 % av eleverna anser ämnet svenska som mindre roligt i förhållande till andra ämnen. Eleverna ger många olika förslag på innehåll och metoder som skulle kunna göra ämnet svenska roligare. Det gemensamma i dessa

förslag handlar om att eleverna i högre utsträckning vill få större inflytande över innehåll och metoder.

De intervjuade eleverna ger en entydig bild av upplevelsen av ämnet svenska. Samtliga elever säger sig tycka att ämnet svenska är roligt i förhållande till andra ämnen. Tre av eleverna säger sig vara säkra på att ämnet skulle upplevas som än roligare om dom själva fick större inflytande över undervisningens innehåll och de metoder som används. En elev uttrycker dock viss oro över hur det skulle kunna bli om eleverna fick allt för stort inflytande över dessa bitar.

2.4.4 Inflytande i andra ämnen

Enkätsvaren visar att eleverna upplever att det finns andra ämnen där elevinflytandet är större än i ämnet svenska. Matematik, NO och engelska nämns mest frekvent. Även Idrott och bild framhålls i sammanhanget.

De flesta av de intervjuade eleverna har samstämmig syn. Det är främst matematiken som nämns som ett exempel där eleverna upplever större elevinflytande över innehåll och metoder. Eleverna ger en bild av att det är något striktare och mer lärolett undervisning inom de teoretiska ämnena än vad som gäller för de praktiska.

3. Analys

Vi tittar tillbaka på detta arbets frågeställningar. Upplever elever i åk 5 vid Ängskolan att dom har inflytande över undervisningsinnehåll och de arbetsmetoder i ämnet svenska som förekommer på skolan? Finns det andra ämnen där eleverna upplever att de har större inflytande över dessa två, i undervisningen, grundläggande delar? Och slutligen; går det att koppla det högre resultatet i ämnet svenska till elevernas upplevelse av inflytande över arbetsmetoder och material?

Det blir tydligt att elever kan ha olika uppfattningar om vad inflytande innebär och att detta inte alltid stämmer överens med exempelvis Skolverkets definitioner.

Frågeställningen kan leda in på nya forskningsområden och öppnar för en diskussion om huruvida eleverna har verkligt inflytande över innehåll och metoder eller om det eleverna beskriver som inflytande i själva verket är någonting annat. Hur det står till med dessa frågor är inte relaterade till detta arbetets syfte utan istället undersöks elevernas *upplevda* elevinflytande,

Hur som helst är bilden ganska tydlig gällande inflytande över undervisningens innehåll. De flesta eleverna anser sig ha inflytande över innehållet med vilket de oftast menar att det finns olika förutbestämda alternativ att välja bland. Då det gäller enkät svar och vad de intervjuade eleverna säger så finner man i detta arbete inget tydligt samband mellan just upplevt inflytande över innehåll och resultat. Istället visar både engelska och matematik ett sämre resultat än svenska trots att de två ämnena nämns frekvent, både i enkäten och i de intervjuer som är gjorda, som ämnen där större inflytande ges.

Trots detta är det inte möjligt att slå fast att orsaken till den högre målpuffyllelsen i svenska enbart just beror på att eleverna anser sig ha stort inflytande över innehållet i undervisningen. Man kan tänka sig att innehållet i exempelvis ämnet engelska till viss del är av en annan karaktär än vad som gäller för ämnet svenska.

Av enkätsvaren som relaterar till engelska ser man också att eleverna, om än i lite lägre grad, även anser sig ha inflytande över undervisningens metoder i ämnet svenska. De intervjuade eleverna upplever inte inflytandet över metoder vara lika stort som vad fallet är med undervisningens innehåll. Elever upplever det som att läraren ofta bestämmer hur uppgifterna ska lösas. Vidare beskriver eleverna ett mer läromedelstyrt arbetssätt där metoddelen är ganska klar. På så vis inryms inte så stort inflytande över metoden som de skulle önska. Eftersom ämnet svenska erhållit ett högre resultat än både matematiken och engelskan, där de två senare nämnts som bra exempel då det gäller inflytande är det svårt att i detta begränsade arbete se att orsaken till högre resultat enbart skulle bero på upplevt inflytande över de arbetsmetoder som används i undervisningen.

Nästan samtliga elever som deltagit i undersökningen upplever ämnet svenska som roligare än andra ämnen. Hur kommer detta sig? Ja, om man ska tro vad Selberg säger så leder upplevelsen av inflytande över innehåll och arbetsmetoder till att elevernas motivation och lust ökar, vilket i sin tur påverkar lärandet i positiv riktning. Här kan kärnan finnas. Som enkätsvar och intervjuer visar upplever de allra flesta eleverna att de har just inflytande över undervisningens innehåll och metoder i ämnet svenska. Oavsett hur stort inflytande upplevs i förhållande till andra ämnen, (oavsett om det faktiska inflytande är stort eller litet, vilket inte detta arbete mäter,) är det upplevelsen av inflytandet som är intressant. Som Selberg resonerar skapar denna upplevelse motivation och lust att lära. Antagligen ökar också engagemanget och gynnar på så vis måluppfyllelsen i ämnet. Den skarpsynte hävdar då naturligtvis att kopplingen försvagas då ämnen som matematik och engelska enligt de undersökta eleverna uppfattas som ämnen där än större inflytande ges, och detta till trots ger lägre måluppfyllelse. Denna undersöknings omfattning och begränsade form ger inte svaren på denna förhållandevis komplexa fråga. Dock stödjer jag mig på Selberg och tycker mig se att uppfattningen om ämnet kan kopplas till uppfattningen rörande inflytande och att resultatet i sin tur gynnas om upplevelsen av inflytande är högt. Eftersom frågan blir hypotetisk kanske inte överdriven plats ska ges runt detta, men vi vet ju inte hur resultatet sett ut i ämnet svenska om eleverna upplevt inflytande över arbetsmaterial och metoder som obefintligt.

Kan man se några åtgärder eller fortsatta undersökningar för att komma längre i detta påbörjade arbete? Det är naturligtvis av vikt att lyfta hela arbetet i den samlade personalstyrkan och på så vis synliggöra elevernas uppfattning i ämnet. Vidare kan det vara av intresse att, utifrån vad arbetet visar, även prova frågeställningarna i ett ämne med sämre resultat för att se om fler infallsvinklar går att utröna. En annan betydelsefull fortsättning är att försöka klargöra huruvida verkligt elevinflytande förekommer i utbildningen och hur eleverna ska ges större utrymme i sin utbildning. Allt för att slutligen nå ökad måluppfyllelse.

4. Slutsatser

Frågeställningarna som detta arbete vilar på är: Upplever elever i åk 5 vid Ängskolan att de har inflytande över undervisningsinnehåll och de arbetsmetoder i ämnet svenska som förekommer på skolan? Finns det andra ämnen där eleverna upplever att de har större inflytande över dessa två, i undervisningen, grundläggande delar? Och slutligen; går det att koppla det högre resultatet i ämnet svenska till elevernas upplevelse av inflytande över arbetsmetoder och material? Jag har genomfört både

enkätundersökning och intervjuer med berörda elever, utöver detta insamlade av underlag, har jag vidare använt mig av de styrdokument som reglerar grundskolan, samt annan litteratur i ämnet.

Undersökningen visar att de allra flesta eleverna i åk 5 vid Ängskolan uppfattar det som att dom har inflytande över både undervisningsinnehåll och de arbetsmetoder i ämnet svenska som förekommer på skolan. Det finns dock andra ämnen, så som engelska och matematik, där eleverna upplever det som att det ges än mer inflytande över dessa två, i undervisningen, grundläggande delar. Detta arbete kan inte finna en tydlig koppling mellan resultat och det uppleva inflytande över undervisningsinnehåll och arbetsmetoder. Dock finns det indikationer på att det upplevda goda inflytandet gynnar elevernas inställning till ämnet som i sin tur påverkar resultatet i positiv riktning.

Kunskapsutveckling och elevinflytande i särskolan

Under seminarieserien bildade särskolan bildade en egen grupp som bestod av två rektorer med ansvar för grundsärskolan och gymnasiesärskola samt enhetschefen för ungdomsfritids tillsammans med särskolechefen. Gruppen valde att göra ett gemensamt utvecklingsarbete med utgångspunkt i en enkät som särskolan tidigare under våren genomfört. Den hade skickats ut till vårdnadshavare i grundsärskolan och vårdnadshavare till elever i gymnasiesärskolan som inte var myndiga. Ungdomsfritids verksamhet deltog inte i enkätundersökningen. Frågorna berörde trivsel och inflytande i särskolan. Rektor Christina Öjemar-Sandahl beskriver hur den genomförda enkäten fick bilda utgångspunkt för arbetet under seminarieserien.

Resultatet av enkätsvaren visade att det fanns ett antal föräldrar som upplevde att eleverna inte kan påverka eller har inflytande över sin skoldag samt att några vårdnadshavare i gymnasiesärskolan inte känner till hur deras ungdomar ligger till rent kunskapsmässigt i olika kurser. En svaghet i vår enkät var att vi inte visste om svaren berörde bara vissa skolor eller program på gymnasiesärskolan eller om det gällde generellt inom samtliga verksamheter. Vi valde ut områden som vi direkt såg en koppling till utifrån enkäten. De frågor vi ställde oss var: Vad betyder inflytande i skolan? Vilken är elevernas egen upplevelse av att känna till hur man ligger till kunskapsmässigt? Vad efterfrågar föräldrar för information och vad får man för information från skolan?

I samband med utvecklingssamtalen gör skolan gör en självvärdering. Personalen redovisar att vårdnadshavare generellt sett är mycket nöjda med vår verksamhet men paradoxalt nog visade enkäten samtidigt att det finns ett antal vårdnadshavare som inte känner sig helt nöjd. Christina Öjemar-Sandahl fortsätter:

Dessa frågor har vi samtalat om på våra konferenser. Få pedagoger känner igen sig och förstår inte varför det ser ut som det gör på enkäten. Kan detta vara ett utfall av att särskolan i hög utsträckning gör självvärdering? Särskolan får helt förlita sig på den utvärdering som vi gör i samband med upprättande och utvärdering av Individuella utvecklingsplaner i utvecklingssamtalen. Dessa dokument är mycket värdefulla och i allra högsta grad levande.

Vi gick tillsammans igenom våra styrdokument, läroplanen och barn- och utbildningsnämndens verksamhetsplan och ställde dessa i förhållande till motiven för vårt arbete. Vi diskuterade en hel del, vi tänkte om och jobbade främst på ledningsnivå med materialet.

Rektorerna valde att göra fördjupningsarbetet så att eleverna inbegreps och man hade också samtal med vårdnadshavare och representanter från föräldraföreningarna, Autism-Aspberger föreningen samt För barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning (FUB). Personalen fick i uppdrag att arbeta med bland annat inflytandefrågor och elevernas upplevelse av hur deras kunskapsutveckling sker i förhållande till målen i kursplan.

Personalen arbetade med frågorna tillsammans med eleverna och det vi kan konstatera är att frågan om inflytande och dess betydelse är mycket svårfångad för vår elevgrupp. Samtalen tillsammans med eleverna var givande och redovisning skedde bland annat i elevråden. Dessa samtal ledde också till förändringar i arbetssätt i någon grupp på gymnasiesärskolan. Personalen blev mer tydlig i var eleverna befinner sig kunskapsmässigt i olika kurser.

Det finns en svårighet, i särskilt gymnasiesärskolan, där kurser inte slutförs utan löper på under fyra år. Var är början och slutet på en kurs? Att hålla kvar i tanken hur eleven behöver arbeta för att nå högre måluppfyllelse och därmed kanske ett betyg som är en nivå högre kan vara mycket svårt för våra elever, inte minst av denna anledning är det viktigt med noggrann dokumentation och uppföljning av kunskapsutveckling för elever i särskolan.

De vårdnadshavare som representerade föräldraföreningarna gav uttryck för att de var mycket nöjda med särskolan kände inte igen sig i den kritik som framkom i enkäten.

Som en följd av det arbete som genomförts ser Christina Öjemar-Sandahl med kollegor utvecklingsmöjligheter men också fortsatta utmaningar.

En av särskolans utmaningar är att finna utvärderingsmodeller för kunskapsuppföljning så att eleverna kan se en progression i sitt lärande och att elever ska känna att de kan påverka och att de har ett reellt inflytande över sitt eget lärande. I särskolan finns fler vuxna inblandade förutom eleven och dess vårdnadshavare. Flera av våra elever har också beviljad personlig assistans under skoltid och även under sin vistelse i ungdomsfritids. Det är viktigt att även personliga assistenter känner till skolans och ungdomsfritids uppdrag samt elevens individuella studieplan så att samtliga som arbetar kring en enskild elev har samma mål i sikte.

Enligt vår bedömning har en del förändringar skett i verksamheterna som har gagnat eleverna. På direkta frågor upplever eleverna att de har möjligheter att vara med och påverka hur genomförandet av undervisningen kan ske, men också innehållet i verksamheten. Personalen har blivit tydligare i att påvisa vad inflytande handlar om i direkta undervisningssituationer. Dokumentation av olika skeenden har förbättrats - personalen visar hur utveckling har skett genom exempelvis bilder eller bildspel. Ungdomsfritids har startat ungdomsråd i samtliga grupper - i form likt de elevråd som finns i skolan och som rektor leder

Särskolans utmaning ligger också i självbedömningen. Hur ser var och en av vår personal på sitt uppdrag? Uppdraget är tydligt formulerat och kommer att tydliggöras även i nya gymnasiesärskolan i samband med att vi får bland annat tydligare mål och kunskapsbedömningar enligt läroplanen. Av tradition, och i de avhandlingar eller utvärderingar som är gjorda när det gäller särskolorna i landet visar det sig att mycket av undervisningen har sin utgångspunkt i omvårdnad (eleven ska må bra- det är också vårdnadshavares starka önskemål) och inte i kunskapsuppdraget. Detta är en stor utmaning för alla som arbetar i särskolan och där måste rektor vara en av de drivande för att få tillstånd ett förändrat synsätt, särskilt med tanke på att elevens framtida liv är vara mer jobbinriktat än tidigare. Många elever som avslutar gymnasiesärskolan idag får sin framtida arbetsplats inom kommunens verksamheter och i och med det får de aktivitetsersättning istället för ett lönearbete.

Elevers uppfattning av elevinflytande i ett 4-9 perspektiv – Hertsöskolan 2012

Det fjärde exemplet är hämtat från Hertsöskolans årskurs 4-9 där rektorerna Gunilla Lundström och Sana Suljanovic genomfört en uppföljande enkätundersökning av elevernas inflytande och ansvarstagande över det egna lärandet utifrån Skolinspektionens kritik vid granskningen i november 2008. Eftersom motiv och metoder i Gunillas och Sanas arbete redovisats tidigare i denna rapport följer nedan en genomgång av resultat och analys utifrån den enkätundersökning som genomfördes i samband med seminarieriet:

Analys årskurs 4-6

Vi kan se en liten progression vad gäller elevernas möjlighet till inflytande på undervisningens innehåll i åk 5 och 6. I åk 5 kan vi utläsa att både pojkarna och flickorna har en positiv uppfattning av möjligheten till inflytande. I både åk 5 och 6 kan vi se att svaren hamnar på den övre delen av skalan tre till fem. Generellt har flickorna en mer positiv uppfattning om att de kan påverka undervisningens innehåll. Vad gäller elevernas uppfattning om möjligheterna att påverka arbetssättet kan vi utläsa att övervägande delen av svaren hamnar på den högre skalan. Vi kan inte heller se någon tydlig skillnad mellan flickor och pojkars svar. Det syns inte någon tydlig progression i svaren mellan årskurserna.

Överlag kan vi se att elevernas uppfattning att kunna påverka sin redovisning ligger något högre än på de första två frågorna. Inte heller här är det någon skillnad mellan flickor och pojkars svar eller mellan årskurserna. Elevernas möjlighet att påverka sina schemabrytande aktiviteter uppfattas som något sämre än på de övriga frågorna. De flesta eleverna ligger ändå på den på den högre skalan. Den mest positiva uppfattningen hittar vi i åk 4. I genomsnitt kan vi tolka att eleverna känner sig nöjda med sin möjlighet till inflytande då de flesta svaren hamnat på skala tre. Det syns ingen skillnad vad gäller flickor och pojkars resultat eller olikheter mellan de olika årskurserna.

På frågan om inflytande på bedömningen ser vi en större spridning av svaren än på tidigare frågor. I åk 5 är eleverna mer positiva där finner vi flest elever som svarat på skala fem. I åk 6 är det flest pojkar som upplever att de saknar inflytande över bedömningen och har svarat på skalsteget två. Överlag upplever eleverna att det inte

pratas om elevinflytande på lektionerna. I alla årskurser är det en jämn spridning av svaren men de flesta svaren hamnar på den lägre delen av skalan. Det syns ingen skillnad mellan flickor och pojkars svar.

Av de tre öppna frågorna framgår att det är skillnad mellan årskurserna i hur de upplever i vilket ämne de har mest respektive minst inflytande. Både flickor och pojkar i respektive årskurs upplever att de har inflytande i samma ämne. De ämnen som nämns är de praktiskt estetiska ämnena. I åk 4 sticker flickorna ut genom att de upplever att de har inflytande i alla ämnen. En gemensam beröringspunkt är att eleverna upplever minst inflytande i de teoretiska ämnena. De ämnen som utmärker sig är matematik och engelska. De märks ingen skillnad i svaren mellan flickor och pojkar eller mellan årskurserna. Vad det gäller förslag på förbättringar får vi de mest konkreta förslagen från åk 4 och flickorna i åk 6. Dessa förslag handlar om att eleverna ska få möjlighet att ge förslag och önsknings. I åk 5 vill de flesta eleverna ha möjlighet att arbeta utanför klassrummet. Den enda skillnaden vad gäller pojkars och flickors svar är att pojkarna i åk 6 inte hade några synpunkter.

Årskurs 7-9

De flesta svaren om elevernas uppfattningar av sina möjligheter att påverka undervisningens innehåll ligger på skalstegen 2 - 3 vilket tyder på ganska litet inflytande. Vi kan inte heller utläsa någon skillnad i svaren hos flickor eller pojkar generellt. Däremot kan vi se att eleverna i åk 9 är minst nöjda. Elevernas uppfattningar om sina möjligheter till inflytande på arbetssättet på lektionerna visar att de flesta svaren ligger på skalstegen 2-4. Detta tyder på en något större spridning av elevernas uppfattning i frågan. Nästa lika många tycker att de har ganska lite inflytande som de som upplever att de har ganska mycket inflytande. Det som är mest utmärkande vad gäller olikheter för de olika årskurserna är att åk 9 upplever sig ha minst inflytande på arbetssättet. Generellt kan vi inte se någon skillnad mellan flickor och pojkar.

Spridningen av upplevelsen gällande redovisningsätt ökar ytterligare på den här frågan. Vi kan inte se någon nämnvärd skillnad mellan årskurserna. Hos flickorna i åk 9 kan vi däremot se ett större missnöje då en stor del av flickorna har svarat på skalstegen ett till två. Schemabrytande aktiviteter som friluftsdagar har det gemensamt att fler elever har svarat på skalsteget 5. Det betyder att fler elever upplever att de har mycket inflytande över schemabrytande aktiviteter. I åk 9 är det dock många elever som upplever att de har lite eller mycket lite inflytande och det gäller hos både flickor och pojkar. Vi kan inte se någon skillnad överlag i alla årskurser mellan pojkar och flickor. Eleverna upplever sina möjligheter till inflytande på undervisningen generellt som ganska bra. Däremot finns även här stor spridning på upplevelsen hos eleverna då alla svar finns representerade från skalstegen ett till fem. Det som utmärker sig är att flest pojkar i alla tre årskurserna har svarat på skalsteget tre vilket visar att de är nöjda.

Elevernas uppfattningar kring sitt inflytande på bedömningen hamnar överlag på skalstegen ett till tre. Det visar att en stor del av eleverna inte upplever att de har något inflytande alls eller lite inflytande på själva bedömningen. Detta visar sig skärskilt i åk 9 där de flesta flickor och pojkar har svarat på skalstegen ett till två och ingen elev på skalsteget fem. Inte någon av eleverna i åk 7-9 har svarat på skalsteget 5 när det gäller hur ofta det talas om elevinflytande på lektionerna. De allra flesta svaren hos alla tre

årskurserna hamnar på skalstegen ett till två. Det går inte att utläsa någon skillnad vad gäller enskilda årskurser eller skillnad hur flickor pojkar har svarat.

Av de tre öppna frågorna kan vi generellt utläsa att eleverna upplever att de har mest inflytande i de praktisk estetiska ämnena som slöjd, idrott och bild. De samhällsorienterade ämnena är de som eleverna upplever att de har mest inflytande i. I åk 7 är det både pojkar och flickor som har nämnt ämnet matematik. I övrigt är det ingen skillnad mellan flickor och pojkar. Minst inflytande upplever eleverna att de har i de teoretiska ämnena förutom att flickorna i åk 7 nämner ämnet bild. I övrigt är det ganska stor spridning mellan de övriga ämnena som är matematisk, no-ämnena, engelska, spanska och svenska. Eleverna vill förbättra mycket när det gäller sitt inflytande. Allt från att bestämma vilka områden de ska arbeta med, hur de ska arbeta, planera redovisningssätt och prov. Eleverna önskar också mer information kring elevinflytande om vad det är och vad man har rätt till. Generellt kan man säga att de vill ha mer planering tillsammans med sina lärare och att de får göra mer själva. Eleverna nämner även att de själva måste våga ta inflytande och att visa respekt mot varandra. Här har vi också noterat att det är fler pojkar som inte har besvarat den sista frågan.

I sin sammanfattning skriver Gunilla Lundström och Sana Suljanovic att det enligt deras undersökning inte är några större skillnader mellan flickors och pojkars uppfattningar om sitt inflytande. De menar också att undersökningen visar att elevernas förståelse för vad inflytande är och arbetet med elevinflytande på skolan inte är så utvecklat. Flickorna har i högre grad än pojkarna kommit med förslag till förbättringar av elevinflytandet, vilket tolkas som att flickorna har ett större intresse kring dessa frågor. Rektorerna funderar också över att flertalet elever inte upplever att det talas om elevinflytande på lektionerna och de fortsätter:

Det här kan ge oss en anledning till att fundera över att det stora flertalet av våra elever inte vet vad elevinflytande innebär, vilket kan innebära att eleverna får svårt att vara med i planeringen och kunna påverka undervisningens innehåll. Detta innebär att vi på vår skola har en bit kvar till det som Forsberg tar upp i sin studie "Elevinflytandets många ansikten", där hon säger att eleverna ska vara medproducenter till det som sker i klassrummet och behöver lära sig inflytandet i en form av process. Talar man aldrig om inflytande i klassrummet är det svårt för eleverna att veta vad det är och vilka förväntningar, krav och rättigheter de har att påverka sin utbildning.

Upplevelsen av att kunna påverka sitt arbetssätt visar att eleverna i de lägre åldrarna har större möjligheter än sina äldre kamrater. Med tanke på det ligger Hertsöskolans arbete med elevinflytande än så länge inte i fas med vad som står i skollagen (2010:800) och Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) där det fastställs mycket tydligt att varje elev ska ha möjlighet till delaktighet i och rätt till inflytande över sin utbildning och att omfattningen ska anpassas efter deras ålder och mognad. Överlag visades en tendens att de yngre eleverna upplevde allmänt större inflytande i alla frågor. På frågan hur eleverna upplevde sin möjlighet att kunna påverka sin bedömning visar den att de flesta elever i ett åk 4-9 perspektiv inte har den möjligheten men att åk 5 visar en liten avvikelse. Det kan bero på att pedagogerna medvetet har arbetat kring dessa frågor. Detta att eleverna i de högre åldrarna uppfattar sig ha mindre inflytande kan delvis

bero på att de trots allt förstår bättre vilka möjligheter och rättigheter till inflytande de har. Men även att undervisningen i de högre åldrarna är mer läromedelsstyrd och prestatinsinriktad på grund av betygen. Detta kan leda till att eleverna i praktiken kan få mindre utrymme till inflytande.

Av texten från Hertsöskolan framgår att det fortsatta arbetet med elevernas ansvar, inflytande och delaktighet kommer att anknyta till implementeringen av Lgr 11 och de pedagogiska planeringarna. En viktig förutsättning för att lyckas med detta är ett fortsatt arbete med kompetenshöjning hos alla lärare hur man arbetar med pedagogiska planeringar och formativ respektive summativ bedömning. På skolan vill man också se över fördelningen mellan pojkar och flickor i elevråden.

Reflektioner kring genomförda utvärderings- och utvecklingsarbeten

Idén bakom den löpande uppgiften för rektorerna och förskolecheferna som deltog i seminarieserien var att ge möjligheter till övning på konkret datainsamling, analys och skrivande, men också att uppmärksamma ledaraspekter och hur personalen gjordes delaktiga i det pågående systematiska kvalitetsarbetet. Frågan är således i vilken utsträckning deltagarna faktiskt tillägnat sig de verktyg som kompetensutvecklingen haft fokus på och om insatsen bidragit till att vidareutveckla och fördjupa deltagarnas förmåga att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete. Följande reflektioner innehåller några infallsvinklar på den frågan:

MER ANALYS ÄN LEDARSKAP?

I de underlag som finns tillgängliga finns exempel på att förskolechefernas och rektorernas "egna" datainsamling har bidragit till ett rikt innehåll och möjligheter till mer medvetna och fördjupade analyser. Förväntningarna på att knyta innehållet till läroplansmål och litteratur har också inneburit att referensramarna och tolkningsmöjligheterna har utvidgats. Av det material som finns tillgänglig framgår en pågående utveckling av analysförmågan hos deltagarna. Det är också tydligt att flera använt sig av möjligheterna att skapa fördjupade bilder genom kvalitativa underlag, till exempel intervjuer, som komplement till enkätundersökningar. För dem som inte slutfört arbetet eller gjort det tillgänglig för andra är det svårt att bedöma var man står i en sådan utveckling. I de genomförda uppgifterna finns ganska få beskrivningar av hur man som förskolechef eller rektor arbetat med att leda det systematiska kvalitetsarbetet på den egna enheten. Frågan är förstas om det systematiska kvalitetsarbete som redovisas här är en "skrivbordsprodukt" eller om det förekommit ett ledarskap och en förankring i personalgrupperna utan att det tagits upp i redovisningarna.

Något som talar för det senare är iakttagelser vid seminarietillfällena då just frågan om hur arbetet bedrivits på hemmaplan tagits upp. Ann IsakssonPellis beskrivning av arbetet i åk 7-9 visar också hur arbetet mellan seminarieträffarna bedrivits av rektorerna. Av de enkätsvar som lämnats framgår också att en majoritet hävdar att personalen varit delaktiga i arbetet. En av förklaringarna till att ledarskap och förankring hos personalen inte syns i de skriftliga redovisningarna kan vara att strukturen som gavs för skrivandet inte tillräckligt tydligt visat på hur detta skulle komma in.

LÅG PRIORITET ELLER PROBLEMATISKA VILLKOR?

Drygt hälften av deltagarna har slutfört sina arbeten inom ramen för seminarieserien, ytterligare några har tillkommit senare. Bland skolformerna är gymnasieskolan underrepresenterad i fråga om slutförda arbeten. Frågan är om det är ett rimligt resultat med tanke på de förutsättningar som funnits för genomförandet och de övriga uppgifter som förskolechefer och rektorer har att lösa. Drygt 80 procent av de som besvarat enkäten säger sig ha varit motiverade att delta i seminarieserien, vilket då skiljer sig från den andel som faktiskt slutfört arbetet. Det direkta sambandet mellan motivation och hög prioritet har således inte funnits, men samtidigt är det osäkert hur de faktiska villkoren för var och en av deltagarna har sett ut. Både arbetsmässiga och andra skäl har säkert påverkat möjligheterna att prioritera just det här arbetet. Arbetet har också pågått samtidigt som ett reformintensivt skede inom det svenska skolsystemet liksom i Luleå kommun pågick, något som flera deltagare påpekat.

ISOLERAT FRÅN ELLER INTEGRERAT MED ÖVRIGT KVALITETSARBETE?

Många av deltagarna valde i sina utvecklingsarbeten att fördjupa sig i antingen något som anknöt till implementeringen av de nya styrdokumenterna eller till de satsningar som prioriterats i Luleå kommun. Planering av undervisningen, pedagogisk dokumentation, formativ bedömning, elevinflytande, matematik, teknik och likabehandlingsarbetet är några exempel på fördjupningsområden i det systematiska kvalitetsarbetet som rektorer och förskolechefer fokuserade på i sina utvecklingsarbeten. Flera av deltagarna deltog i rektorsutbildning eller deltog i rektorslyftet parallellt med seminarieserien och valde att koppla ihop fördjupningsuppgifter inom dessa utbildningar med seminarieseriens utvecklingsarbete.

Förändringarna i skollagen gällande det systematiska kvalitetsarbetet påverkade också processerna både på huvudmänna- och skolenhetsnivå. I väntan på de nya allmänna råden fördes samtal både i förvaltningsledningen men också i verksamhetsteamens kring hur dokumentationen av det systematiska kvalitetsarbetet fortsättningsvis skulle göras. Ett beslut fattades i skolchefens ledningsgrupp om att kvalitetsredovisningen skulle behållas till vidare men att huvudmannens kvalitetsredovisning skulle kompletteras med en redovisning för respektive skolform.

Verksamhetsutvecklare i Luleå kommun deltog i en arbetsgrupp på Skolverket med att arbeta fram de nya allmänna råden för systematiskt kvalitetsarbete och seminarieseriens kursledare var en av experterna i arbetet. Det gav oss ett naturligt stöd i arbetet med att anpassa struktur och innehåll på redovisningarna så att de uppfyllde skollagens krav. Förändringen i struktur och innehåll för kvalitetsredovisningarna innebar bland annat att analysdelen förbättrades och att redovisningarna utvecklades från att vara en produkt till att verkligen bli ett systematiskt kvalitetsarbete. Kvalitetsredovisningarna blev också mer framåtsyftande genom att utvecklingsområdena hade identifierats och prioriterats. I sina utvecklingsarbeten i seminarieserien kopplade många rektorer och förskolechefer sina undersökningar till just dessa områden.

Genom att ta del av utvecklingsarbetena och den kontinuerliga dokumentationen kan man tydligt utläsa att seminarieserien på många sätt integrerades med det övriga kvalitetsarbetet. Seminarieserien, utvecklingsarbetet, samtalen i verksamhetsteamerna och handledningen blev ett bra stöd för många av förskolecheferna och rektorerna. Trots det så är seminarieseriens utvecklingsarbeten relativt osynliga i förskolechefernas och rektorernas kvalitetsredovisningar. Det finns därför all anledning att fundera över vart resultatet och dokumentationen av de nya kunskaperna och lärdomarna egentligen tar vägen. För att kunna presentera en samlad bild av förskolornas och skolornas kvalitet, resultat och måluppfyllelse så är det angeläget att fundera över hur allt det goda arbete som genomförs kan göras mera synligt.

PÅ VÄG MOT "DET NYA" ELLER KVARI "DET GAMLA"?

Seminarieserien genomfördes i ett läge då den nya skollagen och de reviderade läroplanerna just hade införts och tanken var att de uppgifter som genomfördes skulle ge möjligheter att införliva de nya krav som ställs på det systematiska kvalitetsarbetet. Det är till exempel tydligt att de nya bestämmelserna fokuserar analys av resultat och uthålligt förbättringsarbete, snarare än redovisning av hur verksamheten genomförts, vilket nationella utvärderingar och erfarenheter visat har varit fallet tidigare. Av de redovisningar som gjorts av förskolechefer och rektorer i Luleå kommun framgår att analysförmågan tränats och utvecklats, men att det återstår en del när det gäller analys och bedömning av effekter från utvecklingsarbetet. Några sådana exempel finns med en tydlig utgångspunkt i att se vad till exempel en kompetensutvecklingsinsats resulterat i för personalens del. Att belysa vad sådana insatser inneburit för barns och elevers lärande och utveckling måste dock vara nästa utvecklingssteg för det systematiska kvalitetsarbetet. Det görs väldigt mycket i utvecklingssyfte på förskolor och skolor som är värdefullt. Svårigheten är att utläsa om det yttersta syftet uppnåtts, det vill säga om barn och elever faktiskt drar nytta av verksamhetens utvecklingsarbete. Detta är en viktig fråga för det systematiska kvalitetsarbetet framöver.

5. Systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling, ett forskningsperspektiv

Frågan om hur pedagogisk och annan forskning kan bidra till det systematiska kvalitetsarbetet har varit en viktig del av innehållet i seminarieserien för förskolechefer och rektorer. Särskilt har forskning om undervisning och lärande som kan bidra till fördjupade analyser av kvaliteter i det pedagogiska arbetet uppmärksammats, men också i viss mån forskning om ledarskap och strategier i det systematiska kvalitetsarbetet. I detta avsnitt presenteras några huvudlinjer och resultat från denna forskning, som en orientering kring vad som behandlats i den aktuella insatsen.

När det gäller forskningen om betydelsefulla påverkansfaktorer och kvaliteter i det pedagogiska arbetet och undervisningen har ett urval av senare tids forskningsöversikter varit den viktigaste källan i sammanhanget (jfr Håkansson & Sundberg, 2012; Skolverket,

2010; Håkansson & Sundberg, 2009; Hattie, 2009). Av dessa framgår en rad olika betydelsefulla faktorer som är möjliga att beakta och väga in i en analys och i planeringen av utvecklingsarbetet på huvudmanna- och enhetsnivå.

Att kategorisera påverkansfaktorer om vad som påverkar barns lärande och elevers studieresultat

De olika översiktorna kategoriserar fältet med påverkansfaktorer på lite olika sätt. I Hatties (2009) översikt återfinns sex olika delområden med underliggande faktorer – Eleven, Läraren, Skolan, Läroplanen, Undervisningen I, Undervisningen II – medan Håkansson & Sundberg (2012) använder sig av följande kategorier: God undervisning, Elevers lärande, Lärares praktik, Specialpedagogik/IKT/Formativ bedömning, Organisatoriska faktorer/klassiska frågor i undervisningsforskningen. Det övergripande begreppet *pedagogisk miljö* kan rama in ett flertal faktorer som är intressanta att följa upp i det systematiska kvalitetsarbetet och som sedan också kan användas som innehållsliga delar i analysen. Om man identifierar någon eller några av dessa som betydelsefulla i det lokala arbetet kan de också bli del av målsättningarna för det fortsatta utvecklingsarbetet. Faktorerna inom ramen för den pedagogiska miljön delas här in i fyra delområden: 1) Lärare och undervisning, 2) Elever och undervisning, 3) Lärarfaktorer, 4) Organisation och ledning. Ordningen visar också i mycket grova drag delområdenas relativa betydelse för barns och elevers lärande och studieprestationer (jfr t.ex. Hattie, 2009). I det följande sammanfattas viktiga delar inom dessa delområden. Redogörelsen gör inte anspråk på att vara fullständig på något sätt. Dessa frågor diskuteras mer utförligt de referenser som angetts ovan och självfallet även i annan forskning.

Lärare och undervisning

Låt oss börja med faktorer knutna till lärare och undervisning som inrymmer sådant som står i centrum för lärares genomförande av undervisning och bedömning av elever. Av den forskning som tagits upp under seminarieserien framgår att det har stor betydelse om läraren kan vara tydlig med vilka mål och kunskapskrav eleverna förväntas uppnå, men också hur dessa på ett anpassat sätt kan förklaras så att eleverna förstår vad de betyder. Just den här aspekten har visat sig betydelsefull för att påverka barns och elevers vilja att lära och samtidigt lägga ner energi på skolarbetet. Lärares målorientering, snarare än uppgiftsorientering, är således enligt forskning en viktig framgångsfaktor i undervisningen.

En annan mer övergripande kvalitet i lärarens undervisning är variation i undervisningsformer och lärarens sätt att uppmärksamma kritiska aspekter i det kunskapsinnehåll som står i fokus. Att läraren har en rik repertoar av undervisningsstrategier och använder dessa medvetet förefaller vara mer betydelsefullt än att bygga undervisningen på utredningar av och anpassning till elevernas olika lärtilar. Något som ständigt återkommer i forskning som rör excellens i lärarkompetens är förmågan att skapa utmaningar i undervisningen. Om utmaningarna dessutom kan få alla elever att sträcka sig en bit bortom sin nuvarande förståelse av ett visst ämnesinnehåll finns förutsättningar för den progression i elevernas lärande som all undervisning strävar mot.

Forskningen kring lärares bedömning av elevers lärande har en lång historia, men det senaste decenniet har bedömningsforskningen expanderat allt mer. Särskilt har bedömningsformer inom vad som kallas formativ bedömning uppmärksammats för sin potential att bidra till elevers lärande och studieprestationer. Det är alltså här fråga om kvalitativt god bedömning *för* lärande, något som ofta används i termer av lärares återkoppling till elever. De viktigaste kännetecknen på bra återkoppling är att den: i) är ömsesidig, det vill säga den sker både till eleven och från eleven till läraren, ii) utlöser kognitiva snarare än affektiva reaktioner hos eleven, iii) bidrar till elevens självvärderingsförmåga och iv) stärker elevernas tro på sin förmåga att lära. Luleå kommun har under flera år uppmärksammat kunskapsbedömning som ett gemensamt utvecklingsområde och inom ramen för seminarieriet har också några av rektorerna fokuserat lärares formativa bedömningsförmåga i sina skolors utvecklingsarbete.

I forskningen om de faktorer som ligger nära läraren och undervisningen beskrivs också ett stort antal undervisningsstrategier, varav en del betecknas som särskilt effektiva i förhållande till utveckling av lärandekapacitet och studieprestationer hos eleverna. Utan att noggrant presentera var och en av dessa kan nämnas några huvudkategorier av undervisningsstrategier som visat sig framgångsrika, som till exempel:

- Strukturerad undervisning
- Ömsesidig undervisning
- Undervisning i problemlösning
- Undervisning i studiemetoder eller metakognitiva strategier
- Smågruppsinteraktion
- Samarbetslärande/kamratundervisning
- Et cetera

Elever och undervisning

Inom kategorin Elever och undervisningen återfinns faktorer som utgår från elevernas perspektiv i undervisningen. Så framhålls exempelvis elevers motivation i kombination med den ansträngning som läggs på studierna, som en framgångsfaktor. Inte minst flickors överläge i förhållande till pojkar när det gäller studieresultat kan delvis förklaras med motivationsfaktorer, tillsammans med flera andra faktorer som verkar i motsatt riktning för pojkarna, till exempel "antiplugg-kulturer" som utvecklas i vissa pojkgrupper. Elevernas relationer till varandra och till sina lärare är även de betydelsefulla för studieresultaten. Det är alltså inte bara ur ett socialt eller allmänmänskligt perspektiv som utvecklingen av en trygg och stödjande studiemiljö är väsentlig. Elevernas möjligheter att fritt uttrycka vad de tänker, kan, vet och förstår verkar vara en avgörande aspekt i sammanhanget.

Flera av de utvärderings- och utvecklingsarbete som redovisats efter seminarieriet har belyst elevers inflytande i undervisningen och i sitt lärande. Forskningsresultaten kring vilken betydelse elevers formella inflytande över planering, innehåll och utvärdering i undervisningen har, är dock inte helt entydiga vad gäller påverkan på studieprestationer. Däremot tycks beläggen vara starka för elevinflytande i termer av medvetenhet om sitt eget

lärande, det vill säga ju mer eleven kan förstå och reglera sitt eget lärande desto bättre kan de också utveckla kunskaper i linje med vad som eftersträvas av skolan. Inom samma område återfinns utveckling av elevers lärandekapaciteter och lärandestrategier, något som utvecklas i samspel med lärarens undervisning av sådant som stöder detta, men också i samspel med kamrater.

Man kan säga att elevernas utveckling av en medveten förmåga att styra sitt eget lärande står i ett omvänt förhållande till behovet av lärarens styrning och ledning av undervisningen. Ju mindre förmåga eleven har till självreglering av sitt lärande, desto mer behov av lärarledd och strukturerad undervisning. Det visar sig också i forskningsresultat de senaste tjugo åren att det vi brukar kalla intelligens eller förmågan att tillgodogöra oss undervisning och lära oss olika saker, beror mer på faktorer som är påverkbara än på medfödda egenskaper. Begåvning och fallenhet hos olika individer är förstås olika, men när vi talar om skolans undervisning och lärande tycks forskare vara ense om att under rimligt goda förutsättningar kan merparten av barn och ungdomar lära sig det som är tänkt.

Lärarytörer

Lärarytörerna är den tredje i ordningen av kategorier, inom vilken lärares förhållningsätt och värderingar manifesteras i form av vad lärare tycker om olika barn- och elevgrupper, hur de ser på undervisning av olika elevgrupper etcetera. Under dessa attityder finns ibland dolda förväntningar på olika elevgruppers förmåga att klara skolans krav på lärande och social utveckling. Även om lärares förväntningar kan vara olika på olika elevgrupper, vilket sägs ha betydelse för dessa elevers studieprestationer, så visar forskning också att lärare i olika länder troligtvis har mer likartade förväntningar på sina elever än vad folk i allmänhet har på alla skolelevers möjligheter att nå skolans mål.

En annan påverkansfaktor som diskuteras i forskningen är lärares inställning till sitt ämne eller sina ämnen och till undervisningen i dessa ämnen. En viss påverkan och relativt starka samband mellan denna inställning och elevers intresse för och studieresultat i motsvarande ämnen kan urskiljas. Det som i övrigt märks bland lärarytörerna är exempelvis betydelsen av lärares relationsskapande med sina barn och elever i kombination med ett väl utvecklat ledarskap. Inom dessa faktorer återfinns bland annat förmågan att lyssna, känna empati och visa positiva känslor, men också att läraren parallellt kan arbeta med olika typer av mål och successivt låta eleverna vara med och påverka sitt eget lärande och undervisningen.

Organisation och ledning

Faktorer inom kategorin organisation och ledning har traditionellt fått mycket uppmärksamhet både inom och utanför förskolan och skolan, flertalet dock inte enligt forskning särskilt starkt påverkande på kärnprocesserna i undervisningen. Håkansson och Sundberg (2012) placerar en del av dessa faktorer inom ramen för "undervisningens klassiska frågor", det vill säga: i) betydelsen av klasstorlek, ii) betydelsen av differentiering, som till exempel nivågruppering, iii) genus och iv) multikulturell undervisning. Effekterna av vissa organisatoriska lösningar på elevers studieprestationer (som till exempel nivågruppering) förefaller enligt forskning vara relativt små och ibland till och med negativa eller leda till större resultatskillnader mellan elever. Den överskuggande lärdomen från

studier kring sådana faktorer är att kvaliteten i undervisningen och lärarkompetens bidrar mera till barns och elevers lärande än exempelvis åldersblandade eller åldershomogena grupperingar av barn och elever.

Den direkta inverkan på barns och elevers lärande från ledningsnivå bedöms också som relativt måttlig, även om ledarskap i pedagogiska sammanhang också kan vara mer eller mindre effektivt för lärarnas och elevernas kunskapsarbete. Olika kvaliteter i ledarskapet är därför viktigt att uppmärksamma i helhetsanalyser av förskolans och skolans resultat. I avsnittet nedan kring forskning om utvecklingsarbete i förskola och skola kommer också ledaraspekter att uppmärksammas.

Forskningsperspektiv på strategier (hur) i utvecklingsarbetet

Det här kapitlet har hittills behandlat aspekter som pekas ut i forskning om undervisning och lärande som mer eller mindre betydelsefulla att uppnå i termer av lärarkompetens, lärares förhållningssätt, förväntningar och undervisningsstrategier, elevers självreglering och motivation et cetera, det vill säga *vad* som är viktigt fokusera i det systematiska kvalitetsarbetet. I det följande kommer uppmärksamheten att däremot riktas mot *hur* arbetet med att nå dessa kvaliteter kan bedrivas, särskilt utifrån forskning på skolutvecklingsfältet. Som tidigare nämnts görs ständigt en rad insatser i utvecklingssyfte i förskolor och skolor, dock inte alltid med de effekter som eftersträvas. En av de ambitioner som bland annat framträder i de allmänna råden med kommentarer om systematiskt kvalitetsarbete är just att fokusera tydliga mål och att noggrant följa upp och utvärdera de insatser som görs för att se till att rätt saker uppnås. Detta är gott väl, men hur vet man vilka strategier som fungerar och vilka som inte fungerar?

Myter i utvecklingsarbetet

Larsson och Löfstedt (2010) som har studerat de strategier som användes av skolor och kommuner i samband med projekt inom attraktiv skola för drygt tiotalet år sedan, menar att det ofta ställs alltför höga förväntningar på vad strategierna kan åstadkomma. Vanligt är att skolutveckling förväntas inträffa med hjälp av exempelvis:

- organisationsförändringar,
- nätverk,
- IT-baserade lösningar,
- ledarskap,
- fortbildning eller
- lokal skolutveckling

Enligt författarna finns det ibland orealistiska förväntningar på vad sådana mer allmänt hållna strategier ska leda till, det vill säga en slags mytbildning om att om du använder strategi A så inträffar automatiskt B oavsett hur de lokala förutsättningarna ser ut. Forskning visar, enligt Larsson och Löwstedt (2010), att anpassningen till den lokala situationen och sammanhanget där utvecklingsarbetet ska bedrivas är avgörande för utfallet. Ett bekymmer är bland annat att de strategier som står i fokus på en övergripande nivå, till exempel nationellt eller hos olika skolhuvudmän, inte är kända i alla delar av organisationen.

Förväntningar om förändrade arbetssätt eller införlivande av nya begrepp leder därmed inte alltid till förändrade handlingar.

Några grundförutsättningar för att lyckas med ett förbättringsarbete som just de här forskarna betonar är att det:

- 1) Krävs en förmåga till organisatoriskt lärande parallellt med ett organisatoriskt ledarskap, det vill säga både erfarenhetsbaserat lärande och formell kompetensutveckling tillsammans med ett ledarskap som kan integrera administrativt och pedagogiskt ledarskap.
- 2) Finns en transparens kring lärares arbete och att lärares arbete inriktas mot lärande. Detta för att nå själva kärnan i skolutvecklingsarbetet – lärares samspel med eleverna i undervisningen.
- 3) Med tanke på punkt 1 och 2 utvecklas en kollektiv disciplinering av lärares arbete så att de förändringar som genomförts inte bara blir en oavsiktlig konsekvens av lärares närmare samarbete under utvecklingsarbetet utan upprätthålls på längre sikt (Larsson & Löwstedt, 2010, s. 185).

Det finns förstås anledning att titta närmare på de strategier och aktiviteter som man på skolor och förskolor planerar för och initierar som följd av det systematiska kvalitetsarbetet. Lärdomen från ovanstående forskning är kanske att det inte räcker med att i allmänna ordalag och strategier beskriva utvecklingsarbetet utan noggrant planera vad som förväntas uppnås utifrån de lokala förutsättningarna och även följa upp och kritiskt granska de egna metoderna och aktiviteterna i detta arbete. Samtidigt finns det om man väljer att se under ytan på de strategier som omnämns i forskningen, en del att lärdomar att fundera över.

Om man tar ledarskap som exempel kan det bedrivas på många olika sätt, av vilka alla inte är gynnsamma för skolutveckling. Svenska forskare har till exempel visat hur rektorers kommunikation, ledarskap och lärande på olika sätt samspelar med kvalitetsarbetet och kvalitetsredovisningen (jfr Håkansson, 2006; Thörnsén, 2010). Helene Ärlestig (2008; 2010) belyser genom fallstudier i 24 skolor att rektorer i framgångsrika skolor oftare samtalar om resultat och skolutveckling, men också att arbetet med kvalitetsredovisningen prioriteras högre i de skolor som lyckas bra akademiskt och socialt. Av Hatties (2009) forskning framgår att skolledare som agerar "undervisningsnära" påverkar elevers studieresultat i högre grad än lärare som agerar "lärarstödande". Ett "undervisningsnära" ledarskap innebär ett starkt fokus på sambandet mellan elevers studieprestationer och lärares undervisningsstrategier. De konkreta uttrycken för rektorernas stöd och utvärdering handlar om regelbundna klassrumsbesök, formativ och summativ återkoppling till lärarna, men också strategisk resursanvändning, tydliga mål och förväntningar och "skydd" av undervisningstiden från yttre press och avbrott (jfr Hattie, 2009; Håkansson, 2011).

Utveckling av skolans kärnprocesser

Resnick (2010) betonar, liksom Hattie (2009), utvecklingen av skolans kärnprocesser undervisning och lärande som en av nycklarna till framgång i skolutvecklingsarbetet. Enligt Resnick behövs upprepade rutiner för en sådan utveckling, till exempel att lärare och skolledare gemensamt genomför korta observationer av alla lärares undervisning enligt en

viss rutin som upprepas. Målet är att stödja professionellt lärande och förbättra undervisningen och elevernas lärande. Resnick (2010) menar att den typen av upprepade rutiner är ett sätt att skapa tydligare samband mellan skolans ledarskap och klassrumspraktiken. De kan även bidra till möjligheter för lärare att förstå behovet av nya eller bättre fungerande undervisningsstrategier. Enstaka exempel på den här typen av strategier finns beskrivna i Luleårektorernas och förskolechefernas rapporter. Upprepade undervisningsbesök har kombinerats med intervjuer med elever och samtal med lärarna om vad som framkommit kring ett särskilt fokusområde – i det fallet kamratbedömning och kvaliteter i lärarens återkoppling (jfr s. xx). Av just detta exempel framgår att benägenheten att pröva förändrade undervisningsstrategier kan öka med hjälp av kompetensutveckling, kollegialt lärande och ett ledarskap som närmar sig den direkta undervisningspraktiken. Forskning och erfarenheter pekar annars på att det i organisationer (inte bara i förskola och skola) finns en inneboende stabilitet kring hur saker brukar göras, vilket kan motverka förnyelse (jfr Resnick, 2010).

6. Sammanfattande reflektioner, lärdomar och implikationer för det fortsatta systematiska kvalitetsarbetet i Luleå kommun

Det finns (minst) två sidor av ett systematiskt kvalitetsarbete: dels själva resultatutvecklingen när det gäller barns och elevers lärande och utveckling i förhållande till målen i läroplaner och kursplaner, dels det utvecklingsarbete som bedrivs av rektorer, förskolechefer, lärare, elever, barn och vårdnadshavare för att förbättra undervisning och andra arbetsprocesser i riktning mot målen. I båda dessa avseenden återfinns positiva trender för Luleå kommuns vidkommande med tanke på det som tagits upp i rapporten. Samtidigt finns det fortfarande flera områden där såväl resultaten som formerna för det systematiska kvalitetsarbetet behöver förbättras.

Av rapporten framgår att Luleå kommun under många år arbetat med utvecklingen av det systematiska kvalitetsarbetet, inte minst när det gäller att genom uppföljningssystemet få till stånd bättre och kvalitetssäkrade underlag som belyser förutsättningar, processer och resultat, men också att förbättra rutinerna och processerna kring användningen av all den information som tas fram. En av flera utmaningar framöver är hur underlag från olika uppföljningar och utvärderingar kan integreras och användas för att se större mönster och helheter. Det är till exempel betydelsefullt att se hur större utvecklingsåtgärder i kommunen som projektet Kunskap och bedömning har inverkat mer allmänt på kvalitet och måluppfyllelse.

Seminarie seriens bidrag till rektorers och förskolechefers kompetensutveckling och det systematiska kvalitetsarbetet mer allmänt har stått i fokus för den här skriften. Vi har också kunnat peka på vissa positiva konsekvenser – inte minst på individnivå – av insatsen. Men på ett organisatoriskt plan finns säkert fortfarande mycket att göra med tanke på den variation som visar sig i antalet slutförda utvärderings- och utvecklingsarbeten. I vissa verksamheter har möjligen seminarie serien bidragit till en krusning på ytan av det systematiska kvalitetsarbetet, medan i andra den bidragit till en ordentlig vågrörelse som

faktiskt gjort skillnad för barn och elever. Trots allt är dock huvudintrycket ändå att satsningen motsvarar vad som kan förväntas med tanke på den tid som avsatts och alla andra åtaganden som ligger på rektorers och förskolechefers bord. Samtidigt är en lärdom att utvecklingen av det systematiska kvalitetsarbetet aldrig kan betraktas som avslutat. Det bygger på att kontinuerligt dra lärdomar från tidigare genomförda uppföljningar, utvärderingar, analyser och förbättringsarbeten för att på så sätt fördjupa organisationens kompetens i att höja kvalitet och måluppfyllelse.

En typ av utvecklingsstrategi som lyfts fram de senaste åren är kollegialt lärande, det vill säga samspelet och kommunikationen kring viktiga innehållsområden inom och mellan yrkeskategorier i förskola och skola. En av lärdomarna efter seminarieserien och andra aktiviteter till exempel inom verksamhetsteamerna är att bygga vidare på det kollegiala lärandet. Viktigt är dock de individuella eller gruppvisa förberedelser i form av inläsning, dokumentation et cetera som görs i perioderna mellan träffarna. Som några av deltagarna i seminarieserien påpekar kan det också behövas ett samtalsstöd för att fördjupa och komma vidare i diskussionen. Erfarenhetsutbyte är betydelsefullt, men behöver också utmanas av nya perspektiv och infallsvinklar.

I skollagen från 2011 finns formuleringar som tydliggör behovet av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet för förskolans och skolans verksamhet. I rektorernas och förskolechefernas fördjupningsarbeten från seminarieserien går det att spåra inspiration från forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet. Inte minst John Hatties forskning kring bedömning och återkoppling har använts som utgångspunkt av flera. Frågan är om det därigenom går att beteckna det systematiska kvalitetsarbetet i Luleå kommun som skolutveckling på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Ambitionerna går i den riktningen men det handlar om flera samspelande aspekter, till exempel att använda befintlig forskning för att verifiera eller ifrågasätta egna underlag och data, att dra lärdom av vetenskaplig belagda och egna fungerande utvecklingsstrategier, men också att tillämpa ett vetenskapligt arbetssätt i fråga om uppföljning, utvärdering och analys.

Referenser

Ds: departementsserien. 2009:25. Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet. Del 1. (1988). Stockholm: Fritze

Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet, och trygghet: regeringens proposition 2009/10:165. (2010). Stockholm: Riksdagens tryckeriexpedition [distributör]

Hattie, John A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: New York: Routledge.

Håkansson, Jan (2006). *Lärande mellan policy och praktik: kontextuella villkor för skolans reformarbete.* Diss. Växjö: Växjö universitet, 2006

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-801>

Håkansson, Jan (2011). *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Tillgänglig på Internet: http://brs.skl.se/brsbibl/kata_documents/doc40008_1.pdf

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2009). Skolans inre arbete och skolans resultat. I Skolverket (2009). *Vad påverkar resultat i grundskolan? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. s. 207-258). Stockholm: Fritzes.

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur

Höög, Jonas & Johansson, Olof (red.) (2011). *Struktur, kultur, ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Larsson, Pär & Löwstedt, Jan (2010). *Strategier och förändringsmyter: ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärarens arbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Resnick, Lauren B. et al. (2010). Implementing innovation: from visionary models to everyday practice. I Dumont et. al. (2010). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. OECD – CERI (Centre for Educational Research and Innovation).

Selberg, Gunvor (2001). *Främja elevers lärande genom inflytande*. Lund: Studentlitteratur.

Formaterat: Svenska(Sverige)

SFS 2011:37. *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*.

Skolinspektionen (2012). *Bedömningsunderlag förskoleklass och grundskola (Regelbunden tillsyn)*

Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2393>

Skolverket (2012a). *Allmänna råd med kommentarer Systematiskt kvalitetsarbete: för skolväsendet*. (2012). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2901>

Skolverket (2012b). *Allmänna råd med kommentarer Systematiskt kvalitetsarbete – för skolväsendet*. Remissversion 2012-05-31, Dnr 2011:480

Sverige (2013). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik

Törnsén (2010). Har framgångsrika skolor framgångsrika rektorer? I Höög, Jonas & Johansson, Olof (red.) (2010). *Struktur, kultur, ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ärlestig, Helene (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools* .
Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2008

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1927>Helene

Ärlestig (2010). Vardagssamtal och rektors pedagogiska ledarskap. I Höög, Jonas &
Johansson, Olof (red.) (2010). *Struktur, kultur, ledarskap: förutsättningar för framgångsrika skolor*
. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

© Copyright Fil dr Jan Håkansson
Luleå kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen
Barn- och utbildningsförvaltningens rapportserie, 2012:1
ISBN: 978-91-86227-06-7
Tryck: Luleå kommuns tryckeri
Foto omslag: Per Pettersson, Luleå



LULEÅ KOMMUN
Barn- & utbildnings-
förvaltningen