

Beställningsadress:

Fritzes kundservice, 106 47 Stockholm.
Tel: 08-690 95 76, fax: 08-690 95 50.

E-postadress: skolutveckling@fritzes.se
www.skolutveckling.se

Bestnr: U03:011

ISBN: 91-85128-06-6

ISSN: 1651-9787

Produktion: Ordförådet

Tryck: GET AB

Foto: Jonas Ingerstedt/Johnér Bildbyrå

Att granska och förbättra kvalitet

Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnsomsorg
och vuxenutbildning – en översikt över aktuell forskning
och utveckling samt dokumenterad erfarenhet



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

FÖRORD

Den här översikten handlar om gransknings- och förbättringsarbete. Med detta menas hur man i kommunen eller på den lokala enheten systematiskt granskar de egna insatserna i förhållande till resultaten, och hur interna förbättringssystem kan byggas upp så att effektiva arbetsformer leder till långsiktig och hållbar förbättring.

Huvudmän och professionella har gemensamt ansvar för att förskoleverksamhet, skola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning uppfyller nationella mål och svarar mot nationella krav och riktlinjer. För att kunna svara mot dessa krav på kvalitet krävs ett arbetssätt där mål, utvärdering och utvecklingsåtgärder är integrerade delar i den dagliga verksamheten. Att bygga upp system för gransknings- och förbättringsinsatser på kommun- och enhetsnivå är därför en viktig uppgift för huvudmän och professionella. Saknas sådana system så saknas förutsättningarna för att bedöma om verksamheten i sin helhet når upp till fastställda mål. Då saknas också förutsättningar för ett framgångsrikt förbättringsarbete.

Översiktens syfte är att ge en grundläggande kunskapsbas om förutsättningar och villkor för att skapa gransknings- och förbättringssystem på kommun- och enhetsnivå. Den innehåller såväl aktuell forskning inom området som erfarenheter av gransknings- och förbättringsarbete i praktisk verksamhet. Syftet med de exempel som finns insprängda i texten är att fästa uppmärksamheten på erfarenheter av betydelse när det gäller att bygga upp gransknings- och förbättringsarbetet – inte att peka ut modeller att ”ta över”.

Förhoppningen är att översikten ska kunna användas som underlag för diskussion och utveckling av kommuners och skolors gransknings- och förbättringsarbete.

Översikten har utarbetats av en arbetsgrupp bestående av Kjell Hedwall, Kristina Wester, båda Myndigheten för skolutveckling, Gunilla Olsson, Birgit Skjönberg, båda Skolverket, Bengt Andersson f.d. Skolverket, Ulf Blossing, Karlstads Universitet, Jan Blomgren, DidaktikCentrum AB i Vänersborg, och Sten Tillhammar STIBRA Skolkonsult.

Kjell Hedwall har varit arbetsgruppens ordförande. Han är avdelningschef för Avdelningen för kvalitetsarbete i Myndigheten för skolutveckling, och har tidigare varit enhetschef vid Skolverket och rektor i gymnasieskolan.

Sten Tillhammar har varit redaktör för kunskapsöversikten. Han arbetar som fristående konsult och har tidigare bl.a. varit verksam som skoldirektör i Botkyrka, departementsråd och länskolinspektör. Som konsult har han haft uppdrag bl.a. för Utbildningsdepartementet, Skolverket, Myndigheten för skolutveckling, de centrala lärarorganisationerna och enskilda kommuner.

Bengt Andersson är före detta undervisningsråd vid Skolverket. Han har också varit skolinspektör och fortbildningskonsult vid Länskolnämnden i Sörmland samt rektor och lärare i grund- och gymnasieskolan.

Jan Blomgren arbetar som utvecklingsledare vid DidaktikCentrum AB i Vänersborg med utvecklingsuppdrag i ett antal kommuner och skolor. Han är också lärare vid Fridaskolan, en fristående skola i Uddevalla.

Ulf Blossing är fil. dr i pedagogik med inriktning på skolförbättring vid Karlstads universitet. Hans avhandling, *Praktiserad skolförbättring*, utkom år 2000. Han har också medverkat i ett antal utvecklingsuppdrag i kommuner och skolor och har tidigare arbetat som lärare i grundskolan.

Gunilla Olsson är enhetschef med ansvar för Skolverkets kvalitetsgranskning av kommuner och skolor. Hon har tidigare arbetat bl.a. i Utbildningsdepartementet, Skolöverstyrelsen och vid Länskolnämnden i Sörmland samt som skolledare och lärare i gymnasieskolan.

Birgit Skjönberg är undervisningsråd i Skolverkets centrala organisation, där hon bl.a. arbetar med kvalitetsgranskning av kommuner och skolor. Hon har tidigare arbetat med skolfrågor i Stockholms stad, både på kommunstyrelse- och nämndnivå.

Kristina Wester är avdelningschef vid Myndigheten för skolutveckling och har tidigare varit undervisningsråd vid Skolverkets avdelning för utvecklingsstöd med inriktning på förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg. Hon har också arbetat på Socialstyrelsen med frågor som rör små barns lärande och utveckling samt varit bitr. avdelningschef på Lärarförbundets utbildningspolitiska avdelning.

Utöver arbetsgruppens medarbetare har många andra lämnat värdefulla bidrag och synpunkter.

Kjell Hedwall, Avdelningschef
Myndigheten för skolutveckling

INNEHÅLL

Inledning	5	4. Granskning och förbättring i den kommunala verksamheten	69
1. Att utveckla kvalitet	7	4.1 Verksamhetsplan – skolplan – arbetsplan	69
1.1 Kvalitetsbegreppet	7	4.2 Kvalitetsredovisning och systematiskt arbetsmiljöarbete	71
1.2 En fungerande kvalitetsutveckling	11	4.3 Årscykel	72
1.3 Kvalitetsredovisning	13	4.4 Beslutsfattande	76
1.4 Kvalitetsindikatorer	16	4.5 Kollegialt samarbete	78
1.5 Några exempel på modeller och hjälpmedel för kvalitetsarbete	20	4.6 Partssamverkan	83
1.6 Sjuttio skolors arbete med kvalitetsutveckling	24	5. Att leda utveckling	92
2. Skolkultur och skolförbättring	30	5.1 Att leda en lärande organisation	92
2.1 Självförnyande förmåga och skolkultur	30	5.2 Att leda en utvecklingsdialog	94
2.2 Skolförbättring och skoleffektivitet	32	5.3 Att använda gransknings- och förbättringskunskap i utvecklingsdialoger	98
2.3 Förbättringsarbetets faser	35	6. Från regler och resurser till mål och resultat	100
2.4 Förbättringsarbetets faser och relationen till framgångskriterier	38	6.1 Styrning och ansvarsfördelning i skola och vuxenutbildning	100
3. Strategier för förbättring	41	6.2 Kommunaliseringen	101
3.1 Utvecklingsnycklar	43	6.3 Styrning och ansvarsfördelning i förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg	104
3.2 Kartlägg skolkulturen	46	6.4 Den statliga skoladministrationen	107
3.3 Systematisera förbättringsarbetet	49	Bilaga – Checklista för bedömning av gransknings- och förbättringssystem	117
3.4 Systematiskt gransknings- och förbättringsarbete genom utvärderingarlag och självvärdering – två exempel	59	Bilaga – Ord och begrepp	120
3.5 Nätverkssamarbete – exempel	66	Källförteckning	136

INLEDNING

Sedan början av 1990-talet har huvudmän och skolor arbetat intensivt med att hitta former för målformulering, uppföljning och utvärdering. Skolplaner och lokala arbetsplaner har i allt större utsträckning utvecklats till verksamma styrinstrument för kvalitetsutvecklingen. Genom förordningen om kvalitetsredovisningar i skolväsendet har förväntningarna och kraven på att kunna bedöma måluppfyllelsen och ta ställning till vilka förbättringsåtgärder som behövs ökat.

Det har på många håll ändå visat sig vara svårt att göra sådana bedömningar och ställningstaganden bl.a. beroende på att målen för verksamhetens utveckling är för oklart formulerade och att det saknas resultat från utvecklade system för granskning av den egna verksamheten. Genom att det inte heller alltid finns beredskap för att vidta förbättringsåtgärder, är riskerna stora att den önskade utvecklingen uteblir, eller att insatserna blir kortsiktiga och avstannar när entusiasmen avtar eller när eventuellt utifrån kommande stöd upphör.

För att nå framgång måste utvecklingsarbetet ta sikte på långsiktig och varaktig förbättring. Oavsett vilka områden utvecklingsinsatserna i en kommun eller skola inriktas mot så måste utvecklingsarbetet ta sin utgångspunkt i kunskap om hur systematiskt gransknings- och förbättringsarbete kan bedrivas. Skolutveckling innebär att förändringar ska införlivas i den enskilda skolans kultur och bli en naturlig del i nya vardagsrutiner. Detta är en process som kräver uthållighet och tålamod.

Att granska och förbättra är delar i ett kvalitetssäkringssystem – eller uttryckt på ett annat vis – delar i skolans självförnyande förmåga. För att kunna utveckla verksamheten och förbättra resultaten, är det nödvändigt att känna till vad det är som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. Allt utvecklingsarbete måste därför starta i en granskning och kartläggning av nuläget. Om det inte gör det så riskerar utvecklingsarbetet att bli ad hoc-betonat och att det tänkta förbättringsarbetet rinner ut i sanden.

Det utvecklingsarbete som sätts igång bör ha en systematisk uppläggning och byggas upp inifrån – gärna med utifrån kommande stöd och stimulans. Det innebär krav på tydliga samband och god kommunikation mellan olika nivåer (politiker, förvaltningsledning, skolledning, arbetslag). Det kräver också

en hög delaktighet av dem som är närmast den verksamhet som ska utvecklas och att de har ett reellt inflytande på utvecklingsarbetet. Tydlighet i fråga om hur utvecklingsarbetet styrs och leds, vilka resurser som finns avsatta, hur utvecklingsarbetet följs upp och utvärderas och inte minst vilka långsiktiga mål och syften som finns, är nödvändiga förutsättningar för att önskade effekter ska uppnås.

I det praktiska kvalitetsarbetet går det inte alltid att genomföra de granskande delarna först och de förbättrande sen. När den självförnyande förmågan ska utvecklas befinner sig elever, lärare och ledare i en komplex förändringsprocess där förutsättningar, orsaker och insatser sällan är enkelt urskiljbara. Ur ett praktiskt pedagogiskt verksamhetsperspektiv kan därför uppmaningen att driva ett systematiskt gransknings- och förbättringsarbete te sig svårbegriplig – kanske till och med motsägelsefull och ogenomförbar.

Därför behöver de som står i centrum av utvecklingsarbetet tränga in i kunskap om gransknings- och förbättringsarbete utifrån lite olika perspektiv. Det brukar främja den egna förståelsen och ge idéer till olika slag av strategier i det praktiska arbetet. Innehållet i denna skrift syftar till att ge just perspektiv, kunskap och idéer om gransknings- och förbättringsarbete.

1. ATT UTVECKLA KVALITET

Detta första kapitel har fokus på begreppet kvalitet och vad det står för. Begreppet är komplext och ibland motsägelsefullt. Bland forskare finns det också delade meningar om dess användbarhet. Kapitlet inleds därför med några aspekter på denna komplexa verklighet. Därefter ges en bild av vad som krävs av kommuner och skolor för en fungerande kvalitetsutveckling. Sedan följer ett avsnitt om kvalitetsredovisningen som utvecklingsredskap och erfarenheter av det arbetet. Slutligen presenteras olika exempel på kvalitets-kriterier/indikatorer och hjälpmedel att använda i kvalitetsarbetet samt ett avsnitt om sjuttio skolors arbete med kvalitetsutveckling.

1.1 Kvalitetsbegreppet

**Jag vet inte vad god kvalitet är,
men jag känner igen den när jag ser den**

Detta motsägelsefulla påstående är det inte så svårt att känna sympati för. En svårighet är att begreppet kvalitet har mer än en innebörd. I ett avseende är kvalitet det samma som sort, alltså en egenskap. ”Bomull” är en kvalitet liksom ”ylle” och ”siden”. Bomull är i sig inte bättre eller sämre än ylle. De kan inte rangordnas.

I ett annat avseende används begreppet kvalitet för att värdera graden av ”god kvalitet” utifrån någon sorts bedömningsskala. För vissa kvaliteter är det lätt. Det är t.ex. inte svårt att avgöra vem som är den bästa 100-meterslöparen. Vi har ett mycket bra bedömningsinstrument, eftersom vi har valt att värdera snabbhet och inte löpningens skönhet. Den som springer fortast vinner, så enkelt är det. Om vi i stället för löpning väljer simhopp blir bedömningen mer komplicerad. Här handlar det inte om att snabbast nå vattenytan. Det är i stället hoppets svårighetsgrad och genomförande som ska värderas och bedömas. För att göra den bedömningen behövs flera bedömningsgrunder.

I förskolor, skolor och fritidshem finns kvalitetsaspekter som liknar löparens och som är lätta att värdera. Det finns också sådana som är mer sammansatta och mer liknar simhopparens. Det stora flertalet kvalitetsaspekter utifrån nationella mål är dock ännu mer komplexa än så.

Kvalitet är en bedräglig term

Kvalitetstermen är bedräglig därför att den i vardaglig förståelse ter sig så självklar. Alla vet vad skola är och hur den är när den är bra – alla vuxna har ju själva gått i den. Kvalitetsbegreppets paradoxala självklarhet har sin grund i det faktum att kvalitet i vardagligt tal handlar om förenklade kriterier på vad som är god kvalitet – till skillnad från kvalitet i vetenskapligt språkbruk som handlar om förekomsten av kvaliteter överhuvudtaget och med ett bredare perspektiv. Om den förstnämnda innebörden av kvalitet får överväga i skolan riskerar kvalitetsarbetet att verka konserverande till skillnad från det vetenskapliga angreppssättet som verkar utvecklande och förbättrande.

Kvalitetsarbete i skolan ska präglas av ett vetenskapligt förhållningssätt och inte av vardagsförståelse. Ett sådant förhållningssätt kännetecknas av systematik, där arbetet tar sin utgångspunkt i en analys av nuläget, uppsättande av mål för utvecklingen, uppföljning och utvärdering, analys och bedömning av resultaten, utvecklingsåtgärder och nya mål.

Kvalitetsbegreppet är bedrägligt också därför att det kan betraktas utifrån olika perspektiv. Läraren bedömer ofta kvalitet mot bakgrund av sin utbildning och arbetssituation. Eleverna kan ha andra utgångspunkter än lärarna. Så kan t.ex. kamratkretsens syn på vad som är kvalitet i skolan ha betydelse. Förvaltningschefen har ansvar för skolans ekonomi och kan med den utgångspunkten ha ett särskilt fokus på kvalitet i förhållande till resurser. Lokala politiker sätter inte sällan upp mål med syfte att uppnå kvalitet utifrån rent lokala perspektiv. Den nationella nivån (riksdag, regering och statliga myndigheter), har ett bredare och mer generellt perspektiv på vad kvalitet är.

De olika perspektiven ska inte ses som motsättningar utan utnyttjas för att utveckla verksamheten och kvalitetstänkandet. Vardagsförståelsen av begreppet kvalitet kan då brytas mot det mer vetenskapliga angreppssättet. Det är dock de nationella målen – inte åsikterna utifrån olika perspektiv – och varje elevs förutsättningar och behov som avgör vilka kvaliteter som ska uppnås.

Kvalitet är ett komplext begrepp vars användbarhet forskarna kan ha olika syn på

Begreppet kvalitet och dess användbarhet för att beskriva och analysera innehåll i förskola och fritidshem har diskuterats och kritiserats av flera forskare¹.

Här finns grovt sett två ståndpunkter, vilka kan anses vara generellt giltiga för alla verksamhetsformer. Den ena förespråkar kvalitetsbegreppets användbarhet, den andra är mera kritisk. Företrädare för den kritiska ståndpunkten

¹ Johansson, I. (1993). *Quality in the Early Childhood Services – what is that?* Paper presented at the third European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Greece: Thessaloniki. Dahlberg, G, Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in early Childhood Education and care – Postmodern perspectives*. USA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc. Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn – Nya vägar inom barnomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Göteborgs universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences 160.

anser att begreppet är subjektivt och beroende av sitt sociala och kulturella sammanhang, vilket gör att dess innebörd skiftar mellan olika situationer, sammanhang och över tid. Begreppet kvalitet blir på ett sådant sätt svårt att använda för att kommunicera vad som sker i förskola och fritidshem. Begreppet blir helt enkelt så beroende av sitt sammanhang och dess skiftningar att innebörd och innehåll inte går att jämföra mellan olika verksamheter. För att kvalitet ska kunna diskuteras på ett meningsfullt sätt måste också själva sammanhanget och de tidstypiska förhållanden som är rådande för tillfället tas upp menar man. Vissa forskare med ett sådant synsätt går så långt att de inte tycker kvalitet är användbart som forskningsområde överhuvudtaget.

Den andra ståndpunkten innebär att man anser att kvalitet kan bestämmas så att det blir möjligt att utifrån forskning och forskningsbaserad kunskap bestämma indikatorer på vad som är låg respektive hög kvalitet i förskola och fritidshem. Försök att göra så har också skett². Inspirationen har i flera fall kommit från amerikanska kvalitetskriterier som formades för drygt tio år sedan.

En ganska vanligt förekommande bestämning av vad som är kvalitet i förskola och fritidshem är hur detta begrepp uppfattas av olika "intressenter" inom området; barn, föräldrar, personal samt politiker och andra verksamhetsansvariga³. Kvalitet har också studerats i form av "klimatet" i förskolan. Den form av kvalitet som ligger i klimatet gäller vad som kännetecknar hela verksamhetens sociala samspel, dess anda och den känslomässiga färgning som finns där⁴.

Bedömningar och mer eller mindre precisa sätt att mäta kvalitet kan ses som ett sätt att också ta ställning till hur väl uppsatta mål uppnåtts. Empirisk forskning i betydelsen av att dokumenterad information från praktisk verksamhet samlas in och analyseras, utgår självfallet från att kvalitet kan bestämmas i ett antal faktorer eller förhållanden. Den mest framträdande empiriska forskningen i landet av kvalitet i förskolan har utförts av en grupp forskare vid Göteborgs universitet⁵.

Under senare år har användningen av multifaktoriella mätmetoder kritiserats för att ge en "tillrättalagd" bild av att kvalitet är något så entydigt att dess innehåll går att bryta ned till faktorer mätbara i distinkta skalor eller mått.

Vad är då egentligen kvalitet? Här – några definitioner

Kvalitet

Kvaliteten på en produkt (vara eller tjänst) är dess förmåga att tillfredsställa, eller helst överträffa, kundernas behov och förväntningar. (www.siq.se/kvalitet)

Omdöme om en företeelse, angivet av en intressent grundat på en subjektiv bedömning av dess värde för honom eller henne. (*Kvalitet inom den offentliga sektorn*, SOU 1993:102)

² Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. (1992). *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen. En studie av daghem i Göteborgs kommun*. Rapport nr. 1992:7: Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.

³ Johansson, I. (1995). *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren. Idéer och metoder*. Liber: Stockholm.

⁴ Ekholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna*. Lund: Studentlitteratur.

⁵ Kärrby, G. (1987). *Könskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik. Rapport nr 1987:02. Kärrby, G. (1994). *Kostnadsbesparingar i daghem. Hur påverkas kvaliteten?* Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Rapport 1994:04. Asplund Carlsson, M., Pramling, Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Skolverket: Stockholm. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Göteborgs universitet. Göteborg Studies in Educational Sciences 160.

Den i dag mest accepterade definitionen av kvalitet är ”alla sammantagna egenskaper hos ett objekt eller en företeelse som ger dess förmåga att tillfredsställa uttalade eller underförstådda behov” (ISO 9000). I de flesta fall torde vi med kvalitet avse sådana goda egenskaper som flera betraktare är överens om. Kvalitet är därmed helheten av de egenskaper hos ett objekt eller en företeelse som förmår övertyga betraktare om sin excellens. (*Skolverket, Kvalitetssäkring i skolan, rapport nr 150 1998*)

Skolverket definierar begreppet kvalitet utifrån hur väl verksamheten

- uppfyller nationella mål
- svarar mot nationella krav och riktlinjer
- uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer, förenliga med de nationella
- kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar. (*Skolverket, BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola, best.nr 01:676*)

Kvalitetssäkring

Alla aktiviteter för att främja och kontrollera kvaliteten, dvs. målutveckling, uppföljning, utvärdering, åtgärder etc. (*Skolverket, Vad menar vi? PM 99-02-08 dnr 99:382*)

Kvalitetssäkring innebär att söka arbetsformer, angreppssätt och metoder som på ett säkert sätt leder fram till att varor och tjänster får de egenskaper som organisationen är till för och som kunderna uppskattar. (www.siq.se/kvalitet)

Kvalitetsutveckling

Ett samlingsbegrepp för metoder, arbetssätt och strategier för ständig förbättring av kvalitet på varor och tjänster. (*Nationalencyklopedin*)

Kvalitetsutveckling betyder att utveckla organisationen/verksamhetens medarbetare, arbetsformer, angreppssätt och metoder så att den blir ännu bättre på att leverera de egenskaper som kunderna efterfrågar. (www.siq.se/kvalitet)

Ett arbetssätt med mål, uppföljning och utvärdering samt analys och dialog om utvärderingens resultat, vilken leder fram till åtgärder som grund för nya mål (*Skolverket 1997, Ansvar för skolan*)

Av detta framgår att kvalitet inte är ett entydigt begrepp. Det gäller därför att noggrant tänka igenom vad man själv och kollegerna i t.ex. arbetslaget menar. En god hjälp kan då vara ovanstående definitioner. Det är dock alltid de nationella målen i skollagen, läroplanerna och kursplanerna som är utgångspunkt för kvalitetsutvecklingen.

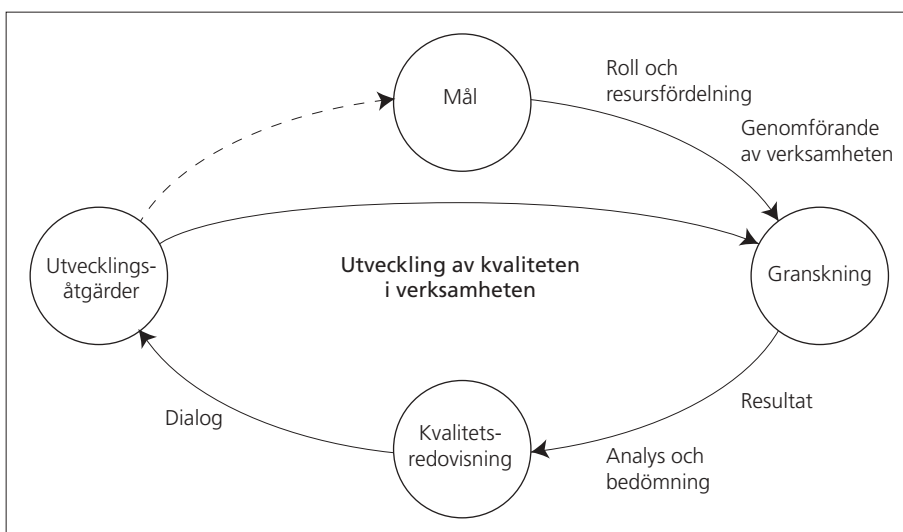
1.2 En fungerande kvalitetsutveckling

I 1997 års⁶ utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning med rubriken Kvalitet och likvärdighet skrev regeringen: ”Skolans kvalitet måste sättas i fokus på alla nivåer – varje barn och studerande som deltar i utbildning, oavsett var eller i vilken utsträckning, ska erbjudas en likvärdig kvalitet. Arbetet med att bedöma, värdera och utveckla kvaliteten i skolan måste stärkas på alla nivåer.”

Att alla elever når upp till de nationella målen är ett ansvar i första hand för den enskilde läraren. De åtgärder på skolnivå som krävs för att det ska vara möjligt är rektors ansvar. På kommunen ankommer att se till att alla skolor har de förutsättningar de behöver för sitt åliggande. Kommunen ansvarar för att utbildningen genomförs i enlighet med nationella bestämmelser. Att det finns fungerande system för kontroll av att målen uppnås är ett ansvar både för huvudmannen och för rektorn på den enskilda skolan.

Att sätta upp mål, utvärdera dem och sedan vidta åtgärder för att uppnå nya mål kan inte betraktas som några fristående aktiviteter för vilka det krävs en särskild teknik. De måste bli en del av verksamheten på varje nivå inom skol-systemet. Då får man en verksamhet där kvalitetsutveckling är en naturlig del av det dagliga arbetet.

Det kvalitetsarbete som krävs för att få till stånd en utveckling av kvaliteten i verksamheten kan illustreras på följande sätt:



Systematiskt och strukturerat kvalitetsarbete

⁶ Utbildningsdep. (1996), *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr 1996/97:112

Kvalitetsarbete innebär ett systematiskt och strukturerat arbete för att utveckla eller skapa förutsättningar för utveckling av kvaliteten i verksamheten. Det innefattar uppföljning/utvärdering, analys och bedömning samt olika former av förbättringsarbete/utvecklingsåtgärder.

Stommen i kvalitetsarbetet är målen, granskningen/utvärderingen, kvalitetsredovisningen och utvecklingsåtgärderna. De är också de mest kritiska punkterna vars tydlighet och precision är helt avgörande för om de leder till någon kvalitetsutveckling. För målen gäller att de måste preciseras till vad man faktiskt vill uppnå. Det ska ju vara möjligt att kontrollera om de uppnåtts eller ej. De måste också tidssättas. Utvärderingens syfte är att förklara och värdera i förhållande till uppsatta mål. Den har därmed en stark inriktning mot resultat.

Ordet utvärdering har för många en vetenskaplig klang. Extern utvärdering av vetenskaplig karaktär kan naturligtvis vara en viktig del i utvärdering av kvaliteten i skolverksamheten. Att medverka i utvärderingen är emellertid ett ansvar för alla som är verksamma i skolan. Även om man då inte kan tillämpa rent vetenskapliga metoder har man god hjälp av den stringens och tydlighet som gäller i det vetenskapliga arbetet. Att utveckla personalens kompetens inom detta område är därför angeläget.

Ett skäl till att det varit svårt att få igång utvärdering av verksamheten är sannolikt upplevelsen av att utvärdering kräver mätbarhet. Att resultat av utvärdering är mätbara ökar naturligtvis tydligheten och underlättar ställningstagandet till vilka åtgärder som behöver vidtagas. Skolans mål är emellertid så komplexa att en enkel mätning ofta inte är möjlig. Ibland måste man tillgripa mer komplexa mätmetoder som innebär att man analyserar och tolkar resultat från exempelvis intervjuer, observationer, dokumentgranskning och fri skriftlig redovisning.

Kvalitetsredovisningen ska innehålla en bedömning av i vilken mån de nationella målen för utbildningen har uppnåtts. I kvalitetsredovisningen finns således en samlad analys och bedömning av resultat och måluppfyllelse, baserad på de uppföljningar och utvärderingar som skett och en redogörelse för vilka åtgärder kommunen/skolan avser att vidta om målen inte har uppnåtts.

Utvecklingsåtgärderna kommer på det sättet att utgå från en noggrann kartläggning av utvecklingsbehovet. Därmed finns goda förutsättningar att bedriva ett systematiskt förbättringsarbete. Genom dialog och kommunikation med kvalitetsredovisningen som utgångspunkt skapas delaktighet och inflytande, vilket är en nödvändighet för att lyckas i allt utvecklingsarbete.

1.3 Kvalitetsredovisning

Enligt förordningen om kvalitetsredovisning⁷ ska varje skola årligen upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning som ett led i uppföljningen och utvärderingen av verksamheten. Varje kommun ska senast den 1 maj varje år upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning för föregående kalenderår. Den ska bygga på skolornas kvalitetsredovisningar. På båda nivåerna ska redovisningen innehålla en bedömning av i vilken mån de nationella målen för utbildningen uppnåtts och vilka åtgärder man avser att vidta om de inte uppnåtts.

Det grundläggande motivet för kravet på kvalitetsredovisningar är att de ska fungera som hjälpmedel för att utveckla och förbättra verksamheten. Kvalitetsredovisningen är inte avsedd att ersätta utan bygga på lokala utvärderingar, egen tillsyn, inspektion etc. inom områden som skolan eller kommunen själv anser särskilt viktiga ur kvalitetssynpunkt.

Förordningen har sin bakgrund bl.a. i att Skolverkets tillsyn av kommunerna visat på betydande brister. Den har visat att det i en hel del kommuner helt saknas utvärderingar på kommunal nivå – i andra att utvärderingar genomförts men inte dokumenterats. I en del kommuner hade utvärderingar genomförts men inte varit kopplade till kommunens skolplan. Där utvärderingar genomförts förekom det att inga åtgärder vidtogs, fastän utvärderingarna visade att nationella krav inte uppfylldes.

Den vanligaste bristen på skolnivå var att det också där helt saknades utvärderingar eller att de utvärderingar som genomförts inte varit kopplade till vare sig nationella mål, mål i skolplanen eller den lokala arbetsplanen. I många fall saknades också dokumentation av det som genomförts. I andra fall saknades analyser och värderingar av de resultat som presenterats. Mot bakgrund av Skolverkets redovisningar uttalade regeringen i 1997 års utvecklingsplan⁸ sin oro för kommunernas bristande utvärdering av verksamheten:

”Under senare år har de ekonomiska frågorna dominerat och den ekonomiska uppföljningen stärkts medan frågan om vad man får för pengarna rönt betydligt mindre intresse i kommunernas uppföljnings- och utvärderingsarbete. I fortsättningen måste därför arbetet inriktas mot att genomföra regelbundna bedömningar av skolverksamhetens kvalitet dvs. måluppfyllelsen i förhållande till nationella mål, skolplan och arbetsplan.”

I lägesbedömningen år 2000⁹ påtalade Skolverket de brister i kommuner och skolor som trots den nya förordningen kvarstod. ”Det är anmärkningsvärt att det ännu två år efter det att kvalitetsredovisningar blivit en förordnings-

⁷ Utbildningsdep., (2001) *Förordning om kvalitetsredovisning*, SFS 1997:702 med ändring SFS 2001:649

⁸ Utbildningsdep. (1996), *Utvecklingsplan för förskola, skola och vux-
enutbildning*, Skr 1996/97:112

⁹ Skolverket (2000), *Barnomsorg och skola 2000*, rapport 193

reglerad del av den kommunala styrningen av skolan saknas redovisningar i mer än hälften av landets kommuner. Dessutom är det alltför vanligt att kvalitetsredovisningarna har brister i analys och resultatbedömning. Ofta saknas en plan för hur kommunen ska gå vidare för att behålla de goda resultaten eller förbättra det man är missnöjd med.”

Även i Skolverkets uppföljning 2001¹⁰ konstaterades att det fortfarande fyra år efter förordningens tillkomst saknades kvalitetsredovisning i drygt en fjärdedel av landets kommuner. Den typ av brister i upprättade kvalitetsredovisningar som angavs i lägesbedömningen år 2000 kvarstod även år 2001. ”Huvudproblemet för dessa kommuner är, enligt både Skolverket och kommunerna själva, dels svårigheter att göra bedömningar av måluppfyllelsen, dels problem med att ange åtgärder för utveckling som är kopplade till dessa bedömningar.”

Det var mot denna bakgrund som förordningen om kvalitetsredovisning¹¹ fr.o.m. 2001-11-01 fick ny lydelse. Förändringarna syftar till att stärka förordningens genomslag. Den nya lydelsen innebär att kraven på kommunernas och skolornas kvalitetsredovisningar skärpts framför allt genom kravet på att redovisa konkreta åtgärder om de nationella målen inte har uppnåtts. Genom att lyfta fram de nationella målen i förordningen stärks kopplingen till de nationella styrdokumenterna och tydliggörs kommuners och skolors ansvar för att uppnå de nationella målen.

I den utvecklingsplan¹² som presenterades i maj 2002 angav regeringen flera åtgärder för att utveckla det lokala kvalitetsarbetet. För att underlätta kvalitetsarbetet för skolor och kommuner föreslås att kravet på arbetsplan och skolplan tas bort. På så sätt koncentreras enligt regeringen kvalitetsarbetet till kvalitetsredovisningen. Därigenom förtydligas också ansvarsfördelningen mellan stat och kommun.

Kravet på att upprätta kvalitetsredovisning skärps också på det sättet att det ska gälla även för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen. Fristående skolor blir skyldiga att lämna sin kvalitetsredovisning både till Skolverket och till den kommun där skolan är belägen. För att stödja kvalitetsarbetet ges Skolverket i uppdrag att utveckla föreskrifter om kvalitetsredovisningar.

Skolverket ges också i uppdrag att utveckla de enhetliga resultatmått för förskolan, skolan och vuxenutbildningen som bör ingå i varje kvalitetsredovisning. Resultatmåttarna bör sammantaget spegla verksamheternas hela uppdrag, dvs. målen i läroplanerna och för skolan kursplanerna.

¹⁰ Skolverket (2001), *Kvalitetsredovisning i landets kommuner samt Skolverkets åtgärder för att stödja detta arbete*, Dnr 2001:3372

¹¹ Utbildningsdep., (2001) *Förordning om kvalitetsredovisning*, SFS 1997:702 med ändring SFS 2001:649

¹² Utbildningsdep., (2002), *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr. 2001/2002:188

Skolverkets erfarenheter

Enligt Skolverket¹³ har arbetet med kvalitetsredovisningarna i flertalet kommuner inneburit att kvalitetsarbetet utvecklats positivt. Diskussionerna om kvalitetsutveckling har ökat liksom medvetenheten om att strukturerade uppföljningar och utvärderingar är nödvändiga som medel i arbetet med att förbättra verksamheten. Skolverket konstaterar att kommunerna eftersträvar ett kvalitetsutvecklingsarbete som tar sin utgångspunkt i ett perspektiv där politiker och personal arbetar mot samma mål. Det handlar om att skapa en helhetssyn och ett samspel mellan engagerade aktörer om utvecklingen av kvaliteten inom skolan.

I de kommuner och skolor där kvalitetsredovisningen enligt Skolverkets erfarenheter visat sig fungera som ett redskap i förbättringsarbetet, har underlaget tagits fram i en process i samverkan mellan alla berörda parter. Den därpå följande analysen har fått till följd att man skapat en gemensam bild, vilket underlättat möjligheterna att komma vidare i utvecklingen. Den samsyn kvalitetsredovisningen skapat är i sig en förbättringsåtgärd. Detta kan sägas gälla både på kommun- och enhetsnivå.

Rektors roll i uppföljnings- och utvärderingsarbetet är viktig och utgör ofta basen för kvalitetsarbetet. Särskilt viktigt är att rektor motiverar personalen att arbeta med uppföljnings- och utvärderingsarbete och leder personalen och elevernas arbete med att värdera och redovisa skolans resultat. Det är också rektors ansvar att kvalitetsredovisningarna förs vidare till politiker och tjänstemän på kommun- och kommunalnivå. På så sätt kan kvalitetsredovisningarna ge underlag för såväl politikernas som personalens och elevernas diskussioner och samtal om utbildningens förutsättningar, verksamhetsprocesser och resultat. Redovisningarna kan då också ge en bild av varför inte målen för utbildningen uppnåtts och vilka tankar och idéer som finns för att utveckla verksamheten mot de uppställda målen.

För att kvalitetsredovisningen ska kunna fungera som ett redskap för kvalitetsutveckling krävs enligt Skolverket ett tydligt samband mellan enhets- och kommunnivån. Redovisade resultat och behov av åtgärder måste få genomslag i form av tid, personresurser och pengar i budgetarbetet – allt för att öka måluppfyllelsen. Vefyra-rapporten¹⁴ visar dessutom att de kommuner som kommit något längre än andra ofta har en väl fungerande kommunal struktur för sitt kvalitetsarbete. De har utarbetat en årsplanering och har en strategi för hur den kommunala nivån ska förhålla sig till skolnivån, när det gäller kvalitetsfrågor.

¹³ Skolverket (2000), *Rapportering av kvalitetsarbetet i kommuner och skolor samt Skolverkets åtgärder för att stödja detta arbete*, (V4-uppdraget), dnr 2000:1875

¹⁴ Skolverket (2001), *Kvalitetsredovisning i landets kommuner samt Skolverkets åtgärder för att stödja detta arbete*, (V4-uppdraget), dnr 2001:3372

- De framgångsfaktorer som lyfts fram i rapporten är i korthet att det finns
- en person på kommun- respektive skolnivå som driver kvalitetsarbetet,
 - förståelse för styrsystemet och för kvalitetsredovisningen som redskap för skolutveckling,
 - kompetens hos rektorerna,
 - delaktighet från personalen,
 - förmåga att ta tillvara befintliga resultat,
 - gemensam förståelse av de begrepp som utgör grunden för kvalitetsarbetet,
 - förmåga att göra kvalitetsredovisningen läsbar och layoutmässigt tilltalande samt
 - kontinuitet i uppföljningen och utvärderingen.

För att kvalitetsredovisningen ska vara ett redskap i gransknings- och förbättringsarbetet är det av stor vikt att den ingår som ett naturligt inslag i den uppföljning och utvärderingscykel varje kommun och enhet/skola har. När det finns ett sådant helhetsgrepp i arbetet kan kvalitetsredovisningen ge en tydlig bild av verksamhetens resultat grundad på fakta.

Arbetet med kvalitetsredovisningar ska vara en meningsfull, berikande och användbar del i den egna verksamheten och inte en skyldighet att framförallt tillgodose krav från andra. Det är först då som kvalitetsredovisningen på allvar kan bidra till skolutveckling.

1.4 Kvalitetsindikatorer

För bedömningen av verksamhetens kvalitet måste man bestämma sig för vad man ska söka efter. Att komma fram till ett urval sådana kvalitetskriterier som man vill pröva på en skola kräver tid och engagemang av hela skolan. Betyg och standardiserade prov brukar vara bland det första många tänker på. Men skolans mål är mer komplexa än så. Dessa aspekter kan därför bara vara en del av det kvalitetsspektrum som måste finnas för att verksamhetens kvalitet ska kunna bedömas. Arbetssätt och arbetsformer och elevernas inflytande över sin egen inlärningssituation är exempel på andra aspekter som också måste bedömas. Kvaliteten på det lokala gransknings- och förbättringssystemet behöver också bedömas. Detta kan t.ex. ske med hjälp av den checklista som finns som bilaga till denna skrift.

Vad är en indikator?

På 1980-talet började man mäta skolans kvalitet med hjälp av indikatorer. Skolverket har i rapporten *Kvalitetssäkring i skolan*¹⁵ beskrivit indikatorbegreppet och dess komplexitet. Definitionen på vad en indikator är varierar. I gamla ordböcker står begreppet för ett kemiskt eller tekniskt mätinstrument. Senare sägs i vardaglig definition att en indikator ”anger, pekar ut något, mer eller mindre exakt”. Gemensamt för olika forskares syn på indikatorer är att de är statistiska mått som anger läget eller ”hälsan” i systemet – om man så vill kan man kalla det för systemets kvalitet. Indikatorn måste ha en referenspunkt mot vilka mätningarna kan bedömas. Indikatorer kan aldrig ge en fullständig beskrivning av något utan deras värde ligger i att ge en snabb överblick.

En indikator kan vara allt från en enskild statistikuppgift till enkla statistiska mått eller sammansatta sådana. Det finns olika uppfattningar om vilken typ av indikator som är den mest eftersträfvansvärda: det komplexa måttet, som ger en sammanfattande bedömning av ett brett ämnesområde, eller flera enkla mått, som belyser området från olika håll. Kritiker av komplexa mått menar att de ändå måste brytas upp i sina beståndsdelar för att förstås och för att man ska kunna göra något åt förhållandena. Bättre är istället att presentera olika aspekter i olika mått menar kritikerna.

Skolverket har utvecklat kvalitetsindikatorer som belyser kvaliteten i skolor och förskolor. I verktyget BRUK¹⁶ (Bedömning – Reflektion – Utveckling – Kvalitet) finns ett stort antal indikatorer relaterade till de nationella målen. I dagens mål- och resultatstyrda utbildningssystem krävs det en helt annan typ av uppföljning och utvärdering av verksamheten än vad som gällde i det tidigare regel- och resursstyrda systemet. Men på en del håll har det varit svårt att få igång utvärderingar. En orsak kan vara att kravet på mätbarhet ofta förs fram tillsammans med kravet på utvärdering, samtidigt som många mål inte är direkt mätbara. Hur mäter man exempelvis om barn och elever har inflytande, om de får utveckla sin kreativa förmåga, om de grundläggande värdena förankras hos dem, eller om elever i grundskolan når målen som gäller miljö?

För att få svar på sådana frågor kan man behöva använda intervjuer, enkäter eller observationer och olika former av skriftliga beskrivningar av verksamheten. Om man sedan ska kunna diskutera resultaten i en större grupp och

¹⁵ Skolverket, (1998), *Kvalitetssäkring i skolan*. Rapport nr 150

¹⁶ Skolverket, (2001), *BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola*, best. nr. 01:676, www.skolverket.se

kunna jämföra sig med andra arbetslag eller andra skolor, krävs det dels att målen är tydliga, dels att det finns en gemensam och tydlig struktur för hur bedömningen av måluppfyllelsen ska gå till. Det är här kvalitetsindikatorerna kommer in – för att ge förskolor och skolor en gemensam struktur och en vägledning när de ska mäta även det svårsmätbara.

Verktyget är avsett att användas av skolor och förskolor för egen bedömning av i vilken utsträckning verksamheten håller god kvalitet i relation till de nationella målen. Det nationella kvalitetsindikatorsystem som Skolverket utvecklat är således ett verktyg för utveckling av barnomsorg och skola. BRUK är tillgängligt för alla på Skolverkets webbplats¹⁷.

Skolverkets utgångspunkt för indikatorerna i BRUK är att *kvalitet är en samlingsbeteckning* för hur väl verksamheten

- uppfyller nationella mål,
- svarar mot nationella krav och riktlinjer,
- uppfyller andra uppsatta mål, krav och riktlinjer, förenliga med de nationella samt
- kännetecknas av en strävan till förnyelse och ständiga förbättringar utifrån rådande förutsättningar.

Verktyget har utformats så att det kan fungera som underlag för skolors och förskolors kvalitetsbedömningar och stimulera den pedagogiska debatten. BRUK har tre huvudområden: Process, Måluppfyllelse och Bakgrundsfaktorer. Varje huvudområde är indelat i indikatorområden, delområden och indikatorer. För varje indikator finns ett antal önskvärda egenskaper angivna.

BRUK är inget rankingsystem och ska inte ersätta andra bedömningsverktyg. Systemet kan användas parallellt med eller som alternativ till andra kvalitetsystem. Skolverkets avsikt med BRUK är att erbjuda ett verktyg som det är lätt att komma igång med och som kan användas på olika sätt, t.ex. för självvärdering i arbetslaget. Men förskolor och skolor behöver också använda andra metoder för att utvärdera och följa upp verksamheten. Ju fler metoder som används desto fler belägg har man för att resultaten speglar verkligheten på ett korrekt sätt. BRUK är exempel på ett sätt att arbeta, och de som vill använda andra bedömningsverktyg kan göra det.

¹⁷ www.skolverket.se/bruk/

En skola ville utveckla kontakten hem – skola utifrån kraven i Läroplan för grundskolan (Lpo 94) där det står

- att läraren skall samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling och
- att läraren med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande skall informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov.

För att få veta hur deras verklighet såg ut gjorde skolan en nulägesbeskrivning med hjälp av de tolv indikatorer som finns i Skolverkets verktyg för kvalitetsutveckling, BRUK (Bedömning – Reflektion – Utveckling – Kvalitet) A 5.1 Föräldrainsformation.

Som resultat av sin kartläggning vidtog skolan följande åtgärder

veckobrev	med både elevs och lärares bedömning av i vad mån elevens etappmål nåtts, hur tidigare resultat återförts till skolan efter samtal hemma och påverkat den fortsatta planeringen
tillgänglighet	inga telefontider och lätt att nå personal
arbetsmiljön	flexibelt faddersystem för minskad mobbing, dagliga samtal om etik, moral och relationer
referensgrupp	föräldrar kan under strukturerade former ta initiativ och påverka
utvecklingssamtal	antal utvecklingssamtal styrs av elevens behov och av tid/organisation

exempel

Exemplet pekar på vikten av att man går systematiskt tillväga när man ska bedöma i vad mån verksamheten lever upp till nationella mål och på att den kartläggning man gör leder till åtgärder – att man ”gör något” som ökar måluppfyllelsen i enlighet med läroplanens krav. I BRUK finns liknande bedömningsunderlag för ett stort antal mål- och kvalitetsområden.

Lokala exempel på utvecklingsarbete med kvalitetskriterier redovisas längre fram i denna kunskapsöversikt (V 5-modellen och Skåne/Göteborgsmodellen). Här ska ges ytterligare ett exempel. Det avser kriterier med inriktning mot skolans värdegrund och övergripande mål i fråga om elevens individuella utveckling.

 exempel

Exemplet består av en förteckning över utvecklingsaspekter hämtade ur läroplanerna. Varje elevs utveckling bedöms återkommande för var och en av de tre kriteriegrupperna. Kriterierna inom en kriteriegrupp bildar tillsammans ett perspektiv på elevens utveckling. För bedömningen kan någon form av skala användas. Den viktigaste aspekten på kriterierna är utvecklingen från ett år till ett annat. Arbetslaget kan använda samma kriteriegrupper för att bedöma elevgruppens utveckling i sin helhet.

I den pågående utvecklingen av arbetslaget som självstyrande grupp finns exempel på olika former av kontrakt mellan arbetslag och rektor. I en sådan relation kan arbetslagets redovisning av elevgruppens utveckling enligt dessa kriteriegrupper vara en del av lagets kvalitetsredovisning.

Kriteriegrupper

1. initiativkraft
ansvarstagande
problemlösningsförmåga
kreativitet.
2. självkänsla och självtillit
samarbete och kommunikation
konfliktlösning
respekt för andra människors egenvärde och integritet
respekt och ansvar för såväl skol- som närmiljön.
3. nyfikenhet och vilja att lära
ansvar för och inflytande över sin egen inläring
förmåga att arbeta självständigt
reflektera och granska
kan bedöma sina resultat och sätt att lära – förmåga till utveckling
kan formulera egna ståndpunkter.

1.5 Några exempel på modeller och hjälpmedel för kvalitetsarbete

Inom svensk förskola, skola, skolbarnomsorg och vuxenutbildning pågår många projekt med kvalitetsutveckling. En del av dessa bygger på olika generella modeller. Några avser utbildningsteknologiska utvärderingssystem, andra är utvärdering enligt olika intressentmodeller, system som baserats på nationella indikatorer, skolbarometrar, mätning av faktorer hämtade från skoleffektivitetsforskningen o.s.v. Vidare finns t.ex. kriteriesystem av brittisk modell, ISO 9000, Koalaty Kid, och olika Benchmarking-modeller och TQM-system som bygger på samarbete skola – företag¹⁸.

¹⁸ Skolverket (1998), *Kvalitetssäkring i skolan*, best.nr 98:367

Benchmarking är en metod för systematisk användning av jämförelser och förebilder för att öka kvalitet och effektivitet i den egna verksamheten. Det går i huvudsak ut på att jämföra hela eller delar av verksamheten i ett företag eller myndighet med en väl fungerande verksamhet representerande ”best practice”. TQM – Total Quality Management – är en modell för kvalitetsarbete som innebär att man istället för att styra med regler, mål eller resultat styr med kvalitet. Varje medarbetare ansvarar för sitt arbete och den organisation hon arbetar i. TQM arbetar bl.a. utifrån aspekterna processledning, ledarskap, produktutveckling och tillförlitlighet.

I skolor och förskolor måste gransknings- och förbättringsarbete för att nå uppsatta mål för verksamheten ständigt pågå. För att bedöma den egna verksamheten krävs att man följer upp och utvärderar, upptäcker styrkor och svagheter samt vidtar åtgärder för förbättring. Det krävs också att man med lätthet kan komma åt egna och andras resultat. Att jämföra sig med andra med liknande förutsättningar kan bidra till ökad förståelse. För att göra det lättare för kommuner och skolor att få tillgång till uppgifter om resultat och kvalitet har Skolverket utvecklat databasen *SIRIS*¹⁹ med information om skola och barnomsorg och gjort den tillgänglig via Internet.

Tanken är att *SIRIS* ska vara ett redskap för skolor att använda i sin strävan att bli bättre. I databasen presenteras delar av den statistik som insamlas i det nationella uppföljningssystemet. Tills vidare är informationen begränsad till grundskola och gymnasieskola. Uppgifterna avser elev-, personal- och kostnadsstatistik, betyg och provresultat. De kan erhållas läsårsvis och från nationell nivå till skolnivå. I *SIRIS* finns också de kvalitetsredovisningar som kommunerna skickat in till Skolverket. Även enskilda skolor kommer att ges möjlighet att presentera sina kvalitetsredovisningar i *SIRIS*. Rapporterna från Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar finns också tillgängliga i databasen.

Databasen innehåller också verktyget *SALSA* för jämförelse av kommuners och skolors betygsresultat för elever i grundskolans årskurs 9 med hänsyn tagen till bakgrundsfaktorerna föräldrars utbildningsnivå, andelen elever med utländsk bakgrund och till kön.

Informationen i *SIRIS* täcker på inget sätt allt det som läggs in i begreppet kvalitet. Det ska därför endast ses som ett hjälpmedel för att gå vidare. Tillammans med annan information kan dock uppgifterna ge en trovärdig bild av var den enskilda kommunen/skolan står. De blir därmed ett viktigt inslag i granskningsarbetet. Utifrån denna samlade bild kan ställning tas till vilka förbättringsåtgärder som är nödvändiga.

¹⁹ <http://siris.skolverket.se>

Skolverket har också tagit fram skriftserien *Verktyg för utvärdering*²⁰, en ”verktyglåda” för arbetet med utvärdering. Avsikten med skrifterna är att ge stöd och stimulans i gransknings- och förbättringsarbetet. Verktyglådan innehåller följande delar:

- Så här gjorde vi, exempel på lokalt utvecklingsarbete i skolan
- Att utvärdera skolan
- Att organisera utvärdering
- Att genomföra utvärdering – exempel från kommuner och skolor
- Att göra research inför en utvärdering – var och hur man hittar information
- Att samla in och bearbeta data

Ett exempel av annan karaktär är *Kvalitetsutmärkelsen Svensk Skola*, som bygger på SIQ-modellen och drivs av Svenska Kommunförbundet. SIQ är en metod med vilken en organisation själv kan utvärdera och förbättra sin verksamhet. Modellen bygger på tre hörnpelare:

- ett sätt att ställa frågor som leder till insikt om hur den egna verksamheten fungerar
- en stomme av frågor som sätter kunder, medarbetare och processer i fokus
- fokus på ett tiotal grundläggande värderingar inom områden som ledarskap, delaktighet, långsiktighet, process etc.

Kvalitetsutmärkelsen Svensk Skola delas årligen ut till några skolor efter bedömning av experter. Den skola som vill delta skriver en rapport utifrån de sju huvudkriterierna ledarskap, information och analys, strategisk planering, medarbetarnas utveckling, engagemang och delaktighet, utvecklings- och förbättringsprocesser, verksamhetens resultat samt tillfredsställelsen hos ”dem som skolan är till för”.

Rapporten bedöms av särskilda experter utifrån angreppssätt, tillämpning, resultat samt utvärdering och förbättring. De skriver sedan, oftast efter skolbesök, en återföringsrapport vilken väntas bli utgångspunkt för det fortsatta förbättringsarbetet på skolan. Rapporten överlämnas också till en domarkommitté med uppgift att utse mottagare av utmärkelsen. För intresserade skolor anordnas introduktionskurser.

Ett annat av Svenska Kommunförbundets kvalitetsprojekt gäller *självutvärdering för komvux*, som utvecklats tillsammans med Luleå Tekniska Universitet och med stöd av Kunskapslyftskommittén och Skolverket. I det projektet

²⁰ Skolverket. *Verktyg för utvärdering* (1999-2001):

- *Att organisera utvärdering* (best. nr. 99:425),
- *Att utvärdera skolan* (best. nr. 99:426),
- *Att genomföra utvärdering* (best. nr. 99:458),
- *Så här gjorde vi, exempel på lokalt utvecklingsarbete i skolan* (best. nr. 99:491),
- *Att göra research* (best. nr. 00:452),
- *Att samla in och bearbeta data* (best. nr. 00:566).

gör den deltagande skolan en egen beskrivning av sin verksamhet utifrån vissa kriterier. Därefter analyseras styrkor och förbättringsområden och slutligen upprättas och genomförs en plan för förbättringsåtgärder.

Ytterligare ett exempel på hjälpmedel för kvalitetsarbete är de *balanserade styrkort* som används för att mäta kvalitet i offentlig sektor. I t.ex. Göteborg används balanserade styrkort bl.a. inom förskola och skola. Metoden som länge har använts inom näringslivet, heter på engelska *Balanced Scorecard* och har utvecklats av professorer vid Harvard-universitetet. Fyra perspektiv speglas; kundens, utvecklingens, ekonomins och processernas. Varje perspektiv innehåller ett antal nyckeltal eller indikatorer för framgång. Syftet är att ge en balanserad bild av nuläget då det gäller verksamheternas innehåll. Genom att presentera denna typ av data på ett översiktligt resultatkort ökar möjligheten till systematiskt förbättringsarbete och att kunna jämföra med andra. Tanken med modellen är att i redovisningen inte bara ta fram data av ekonomisk karaktär utan även kartlägga arbetstillfredsställelse, kundnöjdhet, utvecklingstakt och andra faktorer som har betydelse för organisationens framgång.

ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) är exempel på en metod för bedömning av kvalitet i förskolans pedagogiska verksamhet. Modellen är hämtad från USA där man sedan början av 1980-talet har utvecklat skalor och modeller för kvalitetsbedömning i förskolan. ECERS-skalan fokuserar på såväl fysiska som pedagogiska betingelser i förskolemiljön. Bedömningen omfattar ett antal ”typsituationer”, aktiviteter eller variabler som anses ha betydelse för barns utveckling och lärande. Skalan består av sju huvudvariabler med tillhörande undervariabler. Huvudvariablerna är vård- och omsorgssituationer, möblering och materialets placering, språk- och begrepps-inläring, aktiviteter för fin- och grovmotorik, skapande verksamhet, social utveckling samt vuxnas behov.

Den förskola som granskas bedöms enligt en sjugradig skala där resultaten kan summeras. Bedömningarna görs av tränade observatörer som besöker förskolan och samtalar med personalen om hur de brukar arbeta med barnen. ECERS försöker alltså fånga förskolans ”klimat” och dess betydelse för barns utveckling och lärande. Skalan har använts i flera länder. I Sverige har försök gjorts att anpassa skalan med hänsyn till den svenska förskolans mål och inriktning. ECERS kan användas både för självvärdering och för att göra jämförelser mellan olika förskolor.²¹

Ett internationellt exempel på kvalitetsarbete är *EU-projektet* ”Kvalitetsbedömning inom skolutbildningen” som under åren 1997–1999 genomfördes inom

²¹ Skolverket, (2002), *Utvärdering i förskolan*, best. nr. 02:706

ramen för Sokratesprogrammet. 101 skolor, varav 5 svenska, i 18 länder deltog. Verksamheten bedömdes av skolan själv tillsammans med lärare, elever och föräldrar varefter en självutvärderingsprofil upprättades. Till varje skola knöts en ”kritisk vän” det vill säga en person utanför skolan som granskade, kommenterade och ifrågasatte skolans strategier och planer. I projektet redovisade skolorna också sina erfarenheter av intern och extern kvalitetsbedömning. Projektet redovisades i rapporten *Kvalitetsbedömning av skolors verksamhet – praktiska exempel från ett europeiskt pilotprojekt*²². Projektet har också presenterats i skriften *Kvalitetsbedömning inom skolverksamheten*²³. De samlade europeiska erfarenheterna finns publicerade i en internationell rapport²⁴.

Skillnaden mellan de modeller, verktyg och exempel som kortfattat omnämnts i detta avsnitt (1.5), och de som beskrivs som exempel längre fram i denna kunskapsöversikt är att de senare utvecklats lokalt utifrån egna behov av gransknings- och förbättringssystem. De mer generella modeller och hjälpmedel som exemplifierats ovan måste ofta anpassas till de lokala förutsättningarna, behoven och strategierna för att ge optimal utdelning. Med sådana anpassningar är de naturligtvis användbara. Dock finns inga genvägar till granskning och förbättring inte minst därför att delaktigheten från alla som berörs av verksamheten är avgörande för hur framgångsrik processen blir. Oavsett systemval krävs ett målmedvetet och mödosamt arbete för att gransknings- och förbättringsarbete ska bli ett naturligt inslag i den dagliga verksamheten.

1.6 Sjuttio skolors arbete med kvalitetsutveckling

Detta avsnitt är en beskrivning av de erfarenheter beträffande gransknings- och förbättringsarbete som DidaktikCentrum i Vänersborg gjort i sitt utbildnings- och utvecklingsarbete med 70 grundskolor från hela landet. I projektet som pågått sedan 1998 finns såväl kommunala som fristående skolor och såväl små som stora skolor representerade. Målet har varit att dels ta fram underlag för en kvalitetsredovisning enligt förordningens krav, dels utveckla och förbättra verksamheten vid skolan.

Utbildningen, som varit processinriktad och utgått från de nationella styrdokumenten, har genomförts under ett läsår. Skälet till det ettåriga genomförandet är utbildningens koppling till den årliga kvalitetsredovisningen. Skolorna har under utbildningen utgjort ett nätverk som efter en grundutbildning om fem dagar genomfört besök på en annan skola i nätverket. Där har en kollegial värdering av verksamheten vid skolan i nätverket genomförts.

²² Skolverket, (1997), *Kvalitetsbedömning av skolors verksamhet – praktiska exempel från ett europeiskt pilotprojekt*, dnr 97:1831

²³ Svenska Kommunförbundet, (1999), *Kvalitetsbedömning inom skolverksamheten – EU:s Sokratesprogram*, ISBN 91-7099-871-X

²⁴ MacBeath J, Schratz M, m.fl (1999). *Self Evaluation in European Schools*.

DidaktikCentrum har som utbildningsanordnare tagit del av besöken via de rapporter som sammanställts. I dessa och i olika redovisningar i samband med utbildningsdagarna har vissa mönster och kännetecken på skolor med hög grad av måluppfyllelse kunnat iaktas av kollegerna i nätverket. Sambandet mellan dessa mönster och kännetecken och de faktorer som nämns i forskning om framgångsrika skolor har varit tydligt. De skolor som av kollegerna bedömts ha en lägre grad av måluppfyllelse visar upp en verksamhet där sådana faktorer framträder som enligt forskningen är kännetecknande för mindre framgångsrika skolor.

Endast ett fåtal av skolorna som genomgått utbildningen har haft tillgång till extra resurser i form av utökade ekonomiska anslag eller personalförstärkning. Skolorna har genomfört sin utbildning inom ramen för den budget och tidsram man haft för läsåret. Målsättningen att ordinarie mötes- och konferensverksamhet vid skolorna skulle räcka för att delta i utbildningen har i de flesta fall kunnat hållas. För de flesta skolorna gäller att de själva tagit initiativ till att delta i utbildningen. Några få har anmälts av kommunen som del i en av kommunen beslutad satsning. DidaktikCentrums erfarenhet är att det är viktigt att beakta vem som tar initiativet. Ju närmare den som ska genomföra utvecklingsarbetet beslutet tas, desto högre blir graden av engagemang och motivation.

Om utbildningen

En viktig utgångspunkt för DidaktikCentrums utbildnings- och utvecklingsprojekt har varit att alla på skolan ska vara involverade i processen – en annan att ge kvalitetsarbetet en tydlig struktur, som ger synliga resultat och skapar utrymme för en process som leder till delaktighet. Projektet förväntas såväl stödja förbättringsarbetet under granskningsfasen som leda till fortsatt utveckling efter utbildningen. Projektet har haft följande komponenter:

- *Kvalitetsgrupp* en grupp med lärare och minst en skolledare bildar en kvalitetsgrupp på varje deltagande enhet med uppgift att driva kvalitetsarbetet under ett läsår.
- *Utbildningsdagar* fem utbildningsdagar, då forskare möter skolornas kvalitetsgrupper genomförs.
- *Hemuppgifter* genomförs för att involvera alla på skolan dvs. personal, elever och föräldrar.

- *Kollegiala besök* kvalitetsgruppen genomför två heldagars besök vid någon av de andra skolorna i nätverket för att värdera graden av målpuppfyllelse vid den besökta skolan.
- *En rapport* sammanställs efter besöket och utväxlas mellan skolorna.
- *Slutrapport* från DidaktikCentrum utgör underlag för skolans kvalitetsredovisning.

Skolorna har i utvärderingar lyft fram blandningen av utbildningsdelar som en styrka i utbildningen. Om en del fungerat mindre bra har en annan kanske fungerat bättre och arbetet har inte varit beroende av enstaka händelser eller enskilda personer. Utbildningen har utformats med hänsyn till den enskilda skolans tradition och lokala kultur – en viktig aspekt när det gäller utvecklingsarbete. Den som deltar i det måste kunna påverka, uppleva meningsfullhet och förstå varför saker ska göras på ett visst sätt. En ständig dialog mellan alla inblandade underlättar arbetet enligt utvärderingarna av projektet.

Kollegialt utbyte och besök – att lära av varandra

Varje deltagande skolas kvalitetsgrupp besöker en annan skola och är värdskola för en skola inom nätverket. Man får inte besök av den skola man varit värdskola för – detta för att skapa en så rättvis värdering av verksamheten som möjligt samt för att få tillfälle att lära mer. I arbetet med att ta fram underlag för besöken involveras elever, föräldrar och personal. På det sättet involveras så många som möjligt på den egna skolan samt tillvaratas olika gruppers perspektiv på arbetet med att kvalitetsredovisa verksamheten.

Ett antal representanter för dessa grupper deltar när besökarna möter skolans företrädare i samtal för att värdera i vilken utsträckning man når eller överträffar målen. Besökarna är väl förtrodda med skolan som miljö eftersom de är yrkesverksamma lärare vilket i den här utbildningen skapat den legitimitet och trygghet som ett sådant här besök kan kräva. Besökarna ställer samma frågor till både elever, föräldrar och personal, vilket ger minst tre perspektiv på samma företeelse i skolverksamheten.

Svaren värderas på en sexgradig skala samt kompletteras med kommentarer från den besökande kvalitetsgruppen. Svaren kompletteras också med ett antal nyckeltal som beskriver delar av verksamheten sammanställda av skolledningen. Kvalitativa intervjuer/samtal varvas med kvantitativa data i form av de nyckeltal som ingår i rapportmallen. Alla frågor och nyckeltal utgår från

läroplanens värdegrund och mål- och riktlinjer och mäter måluppfyllelsen i relation till den.

DidaktikCentrums redovisning visar att skolorna överlag haft stora svårigheter att använda den sexgradiga värdeskalan när ett omdöme ska avges. Förtydliganden genom kommentarer och dialog har möjliggjort den nyansering som enligt skolorna varit nödvändig för att värderingen ska bli så rättvisande som möjligt. Här finns en metod- och mätproblematik vilken visar på en kultur med stora svårigheter att bedöma verksamhetsresultat.

Värderingen av verksamheten sammanställs i en rapport som utväxlas i ett gemensamt erfarenhetsutbyte där besökarnas iakttagelser tas tillvara och ställs i relation till värdskolans egen bild av verksamheten. Den produkt i form av en slutrapport från DidaktikCentrum som sedan tillställs skolorna med riktvärden från alla skolorna i nätverket utgör en liten del av alla delarna i den process som skolan varit med om under ett läsår.

Skillnader mellan skolor

En generell erfarenhet är att de skolor som vid de kollegiala besöken uppfattats ha *hög kvalitet och god måluppfyllelse* redan vid utbildningsstarten visat sig ha en god insikt i vad de nationella styrdokumenterna kräver av en skola. De har också visat upp en väl fungerande organisation som har rutiner för att följa upp, dokumentera och utvärdera sin egen verksamhet. De har via utbildningen befäst och utvecklat sitt system för egenkontroll.

I de här skolorna finns det som besökarna kallar ett gott socialt klimat där man verkar "dra åt samma håll" i verksamheten. Ledningen har visat sig vara tydlig och ha kommunicerat sin vision om vilka mål skolan ska sträva mot. Skolornas organisation består av olika varianter av väl fungerande arbetslag med stor frihet under ansvar. Vid de här skolorna har det varit lätt att genomföra hemuppgifter i samband med utbildningen, att nå föräldrar och elever och att ta vara på nya insikter och snabbt omsätta dem i verksamheten redan under pågående utbildning.

Den öppenheten har också visat sig gälla dessa skolors kontakter och samverkan med omvärlden, såväl närsamhälle som internationella kontakter. Dessa skolor kunde efter utbildningen fortsätta ett redan påbörjat utvecklingsarbete med utgångspunkt i de områden för utveckling man fått belysta i slutrapporten. Den självförnyande kapaciteten har visat sig vara stor.

De skolor som uppvisat en *lägre grad av måluppfyllelse* vid de kollegiala besöken visar upp en verksamhet som i mångt och mycket är de ovan beskrivna

skolornas motsats. Som exempel kan nämnas att egenkontrollen inte fungerar och att man inte håller sin egen eller den gemensamma tidsramen för utbildningen. Hemuppgifterna genomförs med dåligt utfall, deltagarna i utbildningsgruppen har inget tydligt mandat att driva utbildningsprocessen på den egna skolan och ledningen är svag eller ”diktatorisk”. Varken mål eller syfte för att delta i utbildningen verkar vara klara för de medverkande vid de här skolorna.

De här skolorna har genomgående behövt ett stort processtöd under hela utbildningen från både DidaktikCentrum och skolorna i nätverket. Utbildningen innebar för många av dessa skolor att de för första gången kunnat identifiera sina utvecklingsbehov och påbörja ett förbättringsarbete enligt en uppjord åtgärdsplan.

En inte lika tydlig men dock iakttagbar observation är skillnaden i hur kommunala skolor och fristående skolor tar sig an utvecklingsarbete. För de *kommunala skolorna* är diskussioner som rör organisation, tid och resursfördelning de viktigaste utgångspunkterna för att diskutera vilka förbättringsåtgärder man tänker sätta in för att öka måluppfyllelsen. Ofta har också dessa faktorer varit de allt överskuggande skälen till varför man velat delta i utbildningen. De betraktar inte dessa faktorer som medel att nå målen utan verkar tycka att de är ”mål i sig”.

Här har också under utbildningen mer tid gått åt till diskussioner om hinder för utveckling än möjligheter till utveckling. Detta gäller generellt för de kommunala skolor som deltagit. Undantag finns dock. Undantagen har visat sig vara mycket goda förebilder i sitt arbete med att skapa hög kvalitet och bedriva skolutveckling.

För de *fristående skolorna* har anledningen till att de velat delta i utbildningen handlat om hur man tänker utveckla och förbättra verksamheten. Diskussionerna under utbildningen har handlat om den pedagogiska idé och vision man haft när man startat sin skola. Man har koncentrerat sig på hur man ännu bättre ska kunna förverkliga denna ”pedagogiska dröm” och motsvara föräldrar och elevers förväntningar. Först därefter har man hamnat i frågor om organisation och resurser.

Här har resonemanget handlat om innehållet i verksamheten och att resurser och organisation är medel att nå målen för verksamheten. Man har också oftare sett möjligheter till hur man kan utveckla verksamheten än lagt tid på att diskutera hinder. Undantag finns också i den här gruppen och de kan något grovt etiketteras som ”glada entusiaster”. I de fallen skulle en högre grad av organisation och struktur av verksamheten vara på sin plats för att nå hög kvalitet.

Utveckling tar tid

Att utveckling tar tid är forskare och praktiker överens om. Man är också överens om nödvändigheten av att en öppen dialog mellan olika nivåer och intressenter kontinuerligt hålls vid liv. Därför har de ständigt återkommande avstämningspunkterna under utbildningens gång varit viktiga. Utbyte av redovisningar och material samt genomförda besök har fungerat som en drivkraft i strävan att inte låta vardagen sluka utvecklingsarbetet. Det yttre trycket från nätverket och DidaktikCentrum har fungerat som en pådrivande kraft.

Viktiga delresultat under utbildningstiden har varit t.ex. att lokala arbetsplaner reviderats, att kompetensutveckling på individ- och gruppnivå kommit igång samt att delaktigheten i arbetet med att synliggöra den egna verksamhetens resultat ökat. Skolledningen har också fått tillfälle att formera en stöd- och styrgrupp för ett självförnyande kvalitetssystem och med uppgift att knyta kontakter med andra skolor.

2. SKOLKULTUR OCH SKOLFÖRBÄTTRING

Kapitlet innehåller en forskningsöversikt med inriktning mot förbättringsprogram. Forskning om skolors förbättringsarbete sorterar under forskning om utbildningsförändring (Educational Change)²⁵. Forskningsinriktningar som effektiva skolor (School Effectiveness) och skolförbättring (School Improvement) uppmärksammar skilda delar i processerna på lokal nivå. Båda inriktningarna – och särskilt skolförbättringsforskningen – berör skolkulturen som en viktig del när det gäller en skolas förmåga att granska och förbättra sig.

²⁵ Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. & Hopkins, D (Eds.), (1998), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

²⁶ Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York & London: Longman.

²⁷ Staessens, K. (1993). Professional Relationships among Teachers as a Core Component of School Culture. In K. F. K & R. Vandenberghe (Eds.), *School Culture, School Improvement & Teacher Development* (pp. 39-54). Leiden: DSWO Press, Leiden University. Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

²⁸ t.ex. Johansson, B., & Johansson, B. (1994). *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet, Alexandersson, M. (1994), *Focusing Teacher Consciousness: What Do Teachers direct Their Consciousness towards During Their Teaching*, I. Carlgren & G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Action* (pp. 139 - 149), London and Washington, D.C.: The Falmer press.

2.1 Självförnyande förmåga och skolkultur

Forskning visar att skolors arbetssociala liv och gransknings- och förbättringsförmåga samvarierar²⁶. Skolor med en *samarbetande kultur* där varje lärares undervisningsarbete görs synligt har en god förmåga att gripa sig an behov och krav på utveckling. Skolor med en *särbokkultur*²⁷ saknar däremot en sådan självförnyande förmåga. Här får varje lärare sköta förbättringsarbetet på egen hand, utifrån egna behovs- och kravprioriteringar. För lärare, ledare och elever i de båda skolkulturerna framtonar lärandet på olika vis. I särbokkulturen frodas i högre grad föreställningar om att lärandet främst är personligt betingat, för såväl elever som lärare. Hur väl man lyckas i skolarbetet och i lärararbetet beror på de individuella ansträngningarna.

På den *samarbetande skolan* är det personliga lärandet grundat i en social arbetsgemenskap. Här kompletteras de egna ansträngningarna med arbetsrutiner som främjar en kommunikation med andra. Den samarbetande skolan utmärks av att den håller den egna kulturen under uppsikt. Här granskas både organisatoriska arbetsordningar och individuella föreställningar om lärande för att förbättra verksamheten. Man betraktar den enskilde lärarens undervisningsdilemman som allas problem vilka man hjälps åt att lösa. Här finns en kollektiv måldiskussion och en rektor som kan agera såväl stödjande som utmanande i ett utvecklande ledarskap.

Den vanligaste skolkulturen verkar vara av *särbotyp* där kommunikationen bland personalen om resultat och processer på skolan är bristfällig²⁸. Makt och ansvar är fördelade mellan lärare, skolledare och elever på ett ömsesidigt och icke inkräktande och ifrågasättande vis. Därmed bevaras ett stabilt arbetssocialt

mönster mellan parterna²⁹. Parternas olika förväntningar på varandra bidrar till att skolmedlemmarna hålls fast i roller som motsvarar den rådande maktfördelningen. Lärarna förväntar sig att rektor ska sköta administrationen och inte engagera sig i klassrumsarbetet.

Isolerade från varandra antar lärarna att kollegerna undervisar på det sätt som passar vars och ens personlighet bäst och förväntar sig därför inte att det går att ha ett verkligt utbyte med kollegerna kring andra sätt att undervisa. Rektor förväntar sig att lärarna ska ägna sig åt undervisningen och inte ha synpunkter på skolans organisation. Eleverna förväntar sig att lärarna ska bedriva en undervisning i enlighet med bedömningsrutinerna och inte ägna sig åt nyskapande undervisningsexperiment. Lärarna förväntar sig att eleverna ska utföra de arbetsuppgifter de blir tilldelade och klara de prov de utsätts för.

Den familjära kulturen är en mellanform. Här brukar det finnas tecken på normer som signalerar att det är tillåtet att utveckla sig. I den familjära skolkulturen trivs lärare och elever förhållandevis bra med varandra. Man tar dock i liten utsträckning till vara det utvecklingsutrymme som står till förfogande för att anpassa verksamheten till den förändrade omvärldens krav. Det till ytan trivsamma och utvecklingsbenägna umgänget kan vara resultatet av en påtvingat kollegial kultur där kraven på samarbete har omsatts så att det inte stör lärares självbestämmande i klassrummet och det relativt trivsamma umgänget på personalrummet och med eleverna i klassrummet³⁰. Den familjära kulturen kan i bästa fall fungera som en övergång till en mer samarbetande skola där en allt större del av det praktiskt pedagogiska arbetet görs synligt för kollegerna.

För att ta sig an behov och krav på utveckling behöver skolor äga en *självförnyande förmåga*³¹. Det kan handla om att göra problem- och behovsinventering, lägesbedömning/utvärdering eller att utpröva och värdera olika arbetsformer. Detta är utvecklingsuppgifter som finns i den samarbetande skolan. Sådana skolor klarar av att koncentrerat rikta uppmärksamheten mot de krav som ställs på förbättring av elevers kunskaper. Den samarbetande kulturen alstrar "av sig självt" nödvändiga sammanhang där lärare ges möjlighet att bearbeta individuella föreställningar.

Det är skillnad mellan att bli utvecklad av andra och att kunna utveckla sig själv. Den förändring i tänkande om skolutveckling som kunnat märkas under de senaste 15–20 åren har självutveckling som ett av honnörsorden. Det finns spår av självutveckling inom flera områden och i form av en lång rad nya utvecklingsbegrepp: skolbaserad utvärdering, handledning från kolleger, aktionslärande, erfarenhetslärande o.s.v. Det finns en stark tro på värdet av och kraf-

²⁹ Berg, G. (1995a). *Skolkultur, lärare och skolledare* (Pedagogisk forskning i Uppsala 118). Uppsala: Pedagogiska institutionen.

³⁰ Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna sambället*. Lund: Studentlitteratur.

³¹ Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

ten i att själv ta tag i saker och ting. Liksom en lärare ska lära sig nya saker och kontinuerligt utvecklas så ska även skolan lära. En *lärande eller tänkande skola* är en skola som har förmåga att utvecklas³².

Skolor med en *särbokkultur* behöver i sitt förbättringsarbete medvetet fokusera två skilda aspekter av ett förbättringsarbete, dels mål som har att göra med elevers kunskaper och färdigheter, dels mål som tar sikte på att utveckla gransknings- och förbättringssystemet. I det senare fallet är det nödvändigt att arbeta med såväl organisatoriska strukturella förbättringar som med processer där varje individ ges möjlighet att arbeta med sina grundläggande antaganden. Förbättringsarbetet behöver planeras för lång tid framåt innan det nya kan förmodas ha slagit rot och blivit en vana på skolan³³.

Ett ledarskap för utövande av olika utvecklingsuppgifter i förbättringsarbetets skilda faser är nödvändigt. Så behöver exempelvis visionära ledare ges utrymme i arbetets inledning för att ladda personalen med engagemang. Pådrivande ledare behövs när man ska övergå från att samtala med varandra om det nya till att göra det nya tillsammans och därigenom skaffa skolan tidiga erfarenheter av hur det tänkta kan komma att ta sig uttryck i praktiskt arbete³⁴.

2.2 Skolförbättring och skoleffektivitet

Fullan³⁵ urskiljer fyra olika faser när det gäller utbildningsförändring. Under den första fasen som löpte under hela 1960-talet förändrades utbildningen i de amerikanska skolorna genom omfattande läroplansreformer. Det var framför allt undervisningen i matematik och naturkunskap som skulle åtgärdas. Skolorna tog på sig, eller adopterade, förbättringsprogram som gällde revidering av kursplanerna i fysik och kemi, individualiserad undervisning och den ”nya matematiken”. Ju fler förbättringsprogram som skolorna tog på sig, desto bättre var det.

Omkring 1970 fick denna strida ström av förbättringsprogram dålig klang. I stället för att fokusera mängden förbättringsprogram riktades intresset mot implementeringen, det vill säga huruvida förbättringsprogrammen verkligen infördes och kom att fungera. Utvärderingar av de omfattande läroplans- och programsatsningarna reste frågor om hur förbättringsprogram letade sig in i och tog sig fram genom en skola. Hur fungerade skolan som socialt system? Såväl Sarason³⁶ som Lortie³⁷ presenterade djupa inblickar i lärares traditioner och organisationskultur. Med dessa undersökningar och studier stod det klart att det inte bara behövdes ett bra program när skolan skulle förbättras, hänsyn behövde också tas till hur det sociala systemet på den lokala skolan fungerade.

³² Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur

³³ Ekholm, M., & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet* (Vol. Nord 1991). Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet.

³⁴ Miles, M. B., & Ekholm, M. (1985). School improvement at the school level. In W. G. van Velzen & M. B. Miles & M. Ekholm & U. Hameyer & D. Robin (Eds.), *Making School Improvement Work* (Vol. ISIP – Book No.1, pp. 123-180). Leuven/Amersfoort: Acco.

³⁵ Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

³⁶ Sarason, S. B. (1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringsproblemet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

³⁷ Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Nästa period, mellan 1978 och 1982, kännetecknades enligt Fullan av att man nu började få någorlunda klart för sig hur förändringsprocesserna i en skola fungerade. Det skedde genom olika forsknings- och utvecklingsinsatser som implementeringsforskning, skolutvecklings- och skoleffektivitetsforskning, samt personal- och ledarskapsutveckling.

Så småningom framfördes kritik mot själva innovations- och implementeringsidén, det vill säga den att genomföra förbättringar genom kurser eller program. Mer genomgripande reformer på en mer grundläggande nivå behövdes menade man. Fullan identifierar härvidlag två reformsträvanden under tiden 1983–1990. Den första – *intensifiering* (intensification) står för en skärpning av undervisningens vad- och hur-frågor. Den tog sig uttryck i mer preciserade kursplaner, obligatoriska läromedel, standardiserade test i anknytning till kursplanerna, specificering av undervisningsmetoder och administrativa rutiner samt en mer noggrann översyn och uppföljning av verksamheten.

Den andra typen av reformsträvanden går under namnet *omstrukturering* (restructuring). Omstruktureringsreformerna innebär oftast så kallat skolbaserat självstyre: utökade uppgifter när det gäller lärares undervisande och beslutfattande funktioner; integrering av flera samtida förbättringsåtgärder, förändrade arbetstider för att möjliggöra samarbetspräglade arbetskulturer, radikala omstruktureringar av lärarutbildningarna, nya lärarroller som mentor och handledare samt gemensamt mål- och visionsbyggande bland lärare, administratörer, politiker och ibland också elever.

De två reformsträvandena är båda omfattande och syftar till genomgripande förändringar av hela skolan från ”toppen till botten”, eller tvärtom, hävdar Fullan. Men de är samtidigt filosofiskt och politiskt varandras motsatser. Intensifieringsreformerna kom att fokusera intresset kring skolans resultat och den forskning som särskilt kom att ta sin utgångspunkt i dessa tankegångar benämns skoleffektivitetsforskning (school effectiveness).

Omstruktureringsreformerna kom i stället att intressera sig för arbetsprocesserna mellan de vuxna i skolan och hur de främjade eller motverkade förbättringsplanerna. Den forskning som undersökte detta område samlades under beteckningen skolförbättring (school improvement).

Reynolds³⁸ konstaterar att det under 1990-talet har skett *sammankopplingar mellan skolförbättringsparadigmet och skoleffektivitetsparadigmet*. Denna fas kännetecknas enligt Reynolds för det första av ett tilltagande fokus på elevernas resultat. I de fall skolans organisatoriska processer studeras så ställs de i relation till elevernas resultat. För det andra används i ökad utsträckning såväl kvantitativa

³⁸ Reynolds, D. (1998). "World Class" School Improvement: An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practise. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1275-1285). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

som kvalitativa forskningsmetoder. För det tredje nyttjas strategier från både skolutvecklings- och skoleffektivitetstraditionerna vid det praktiska arbetet med att förbättra en skola.

I en senare genomgång av skolforskningen på det här området sammanför Teddlie & Reynolds³⁹ de båda paradigmen inom ramen för skoleffektivitetsforskningen genom att urskilja *tre huvudsakliga inriktningar*:

- Skoleffektforskning (School Effects Research) – vetenskapliga beskrivningar av skoleffekter med utgångspunkt i ”input-output” undersökningar, men också utifrån undersökningar med mer tvärvetenskapliga ansatser.
- Forskning om effektiva skolor (Effective Schools Research) – forskning som har att göra med den effektiva skolutvecklingsprocessen med utgångspunkt i fallstudier av effektiva kontra ineffektiva skolor, men också genom undersökningar som använder både kvalitativa och kvantitativa metoder för ett samtidigt fokus på klassrums- och skolnivå.
- Skolförbättringsforskning (School Improvement Research) – utforskandet av den process genom vilken skolor kan förändras och vars forskningsmetoder i ökande omfattning använder sofistikerade modeller som går utöver en ensidig tillämpning av skoleffektivitetskunskap till raffinerade kombinationer av förbättringsstrategier.

Hopkins⁴⁰ tydliggör *skolförbättringsperspektivet* genom en beskrivning av dess utveckling i fem perioder med utgångspunkt i Kurt Lewins arbeten om aktionsforskning och gruppdynamik. Enligt Ekholm & Miles⁴¹ kom forskningen däri-genom att återknytas till den aktionstanke som fanns i den progressiva rörelsen i början av seklet, hos exempelvis Dewey i USA och Makarenko i Sovjetunionen. Lewins och andra gruppdynamiska forskares arbeten genererade strategier för organisationsutveckling (OU), vilka så småningom också kom att tillämpas på skolan. I den andra av dessa fem perioder kom bland annat Miles⁴² beskrivning av en organisations hälsa att förespråka användandet av OU-metoder inom skolan under 1960- och 1970-talen.

I den tredje perioden, under senare delen av 1970-talet och 1980-talet, ökade kravet på skolor att kunna redogöra för kvaliteten och resultaten av verksamheten. OU-metoder som utvärdering eller självvärdering (lägesbedömning) uppfattades vara viktiga medel i denna redogörelse. Samtidigt löpte en fjärde period med ökad kunskap om skolors inre liv och kultur. Därav följde så kallad skolbaserad utveckling och frågor kring hur man på skolnivå skulle hantera komplexa förändringar och många samtidiga förbättringar.

³⁹ Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticism of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.

⁴⁰ Hopkins, D. (2000). *Seeing School Improvement Whole*. London: Falmer Press.

⁴¹ Ekholm, M., & Miles, M. B. (1985). Conclusions and recommendations, *Making School Improvement Work. A conceptual Guide to Practise* (Vol. ISIP – book No 1). Leuven: Acco.

⁴² Miles, M. B. (1965). *Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, Change Processes in the Public Schools* (pp. 12-34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.

Den femte och innevarande perioden kallar Hopkins preliminärt för ”holistisk skolförbättring” vilken utmärks av försök att förbättra elevernas resultat genom att använda särskilda arbetssätt som också har effekt på skolans organisation och kultur. Skolförbättringssträvanden är först och främst inriktade på att förbättra situationer, inte människor. Utgångspunkten är att livet i skolan, både för elever och lärare, kan ordnas så att det mer kraftfullt verkar i riktning för att frigöra människor att medverka till att göra det vardagliga livet bättre.

2.3 Förbättringsarbetets faser

En holistisk skolförbättring fokuserar komplexiteten av skeenden och nödvändigheten av granskning och förbättring ur flera aspekter samtidigt. Motsatsen till en holistisk skolförbättring skulle vara en atomistisk, där gransknings- och förbättringsåtgärder sker i avskilda och isolerade enheter vilka inte är kopplade till de undervisande och lärande situationerna i skolan.

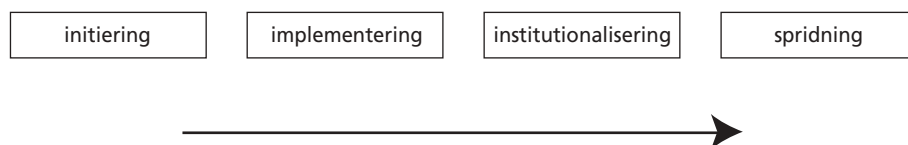
En holistisk kontra en atomistisk skolförbättring kan illustreras med hantelandet av ett förbättringsarbets förlopp. Ett förbättringsarbete kan schematiskt beskrivas förlöpa i fyra faser. De fyra faserna benämns initiering, implementering, institutionalisering och spridning. *Initiering* är den inledande fasen där det nya man ska göra presenteras för lärare, ledare och elever på skolan. I *implementeringsfasen* sätter man igång med det praktiska arbetet och utprövar det nya.

Institutionalisering är den fas när förbättringsarbetet har vunnit stadigvarande former. De flesta på skolan omfattar vid den här tiden det specifika förbättringsarbetets idé och praktik, och det är då man inte längre uppfattar det nya som nytt utan i stället som en rutin som avspeglar hur man ”brukar göra” på skolan. Det är först i denna fas utvecklingsarbetet har lyckats och man kan räkna med att erhålla kvalitets- och eventuella tidsvinster. Efter denna fas kan en *spridning* av skolans erfarenheter ta vid som ytterligare utmejslar detaljerna i det nya och som också bidrar till den kontinuerliga granskningen av förbättringen.

Ett vanligt sätt att hantera dessa faser i det praktiska förbättringsarbetet återspeglas i figuren nedan. Här uppfattas faserna som löpande efter varandra där varje fas har en början och ett slut. Konkret kan det innebära att en skola initierar ett förbättringsarbete under ett år genom att exempelvis läsa litteratur och göra studiebesök för att därefter avsluta dessa aktiviteter och i stället övergå till implementeringen. Initieringen ses som en form av planering som

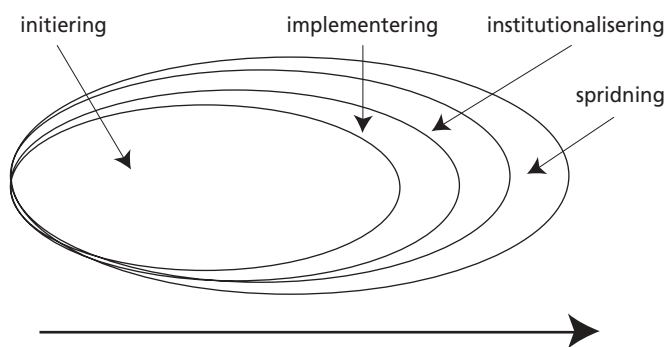
görs före de övriga faserna och som avslutas i och med att implementeringen tar vid.

Atomistisk förståelse av faserna i ett förbättringsarbete



I nästa figur återges faserna på ett sätt som är mer i överensstämmande med framgångsrika skolors förbättringsprocess. I enlighet med figuren startar ett förbättringsarbete på bred front där strategier från samtliga faser beaktas. Redan vid initieringen tas hänsyn till hur en institutionalisering av det nya kan ske, som i sin tur leder till konkreta implementeringsidéer. Förbättringsidéerna sprids så tidigt som i initieringsskedet till nätverksskolor för att på så vis erhålla utomstående reaktioner.

Holistisk förståelse av faserna i ett förbättringssystem



Väl i implementeringsskedet hålls strategier från initieringsfasen igång för att introducera den fortsatta implementeringen av förbättringen. Vid en holistisk skolförbättring betraktas inte initieringen som en planering som avslutas när implementeringen tar vid. Snarare är det så att initieringen är en del av implementeringen och institutionaliseringen där strategier från initieringsskedet, som exempelvis litteraturstudier och studiebesök, löper långt in i de övriga faserna för att upprätthålla en kontinuerlig planering och granskning av förbättringsarbetet.

En holistisk skolförbättring beaktar såväl strukturella som kulturella delar i ett förbättringsarbete. De strukturella kan beröra administrativa och organisatoriska förhållanden, medan de kulturella berör sådant som medarbetarnas kunskaps- och lärandesyn. Båda dessa aspekter behöver involveras för att ge resultat på undervisnings- och lärandeprocesserna. Att exempelvis gruppera om lärare i arbetslag verkar i sig ge liten effekt om man inte samtidigt griper sig an att reflektera kring kunskaps- och lärandesyn i förhållande till den nya organisationen. Att omforma en skola till att bli en lärande organisation handlar om mer än att införa en arbetslagsgruppering.

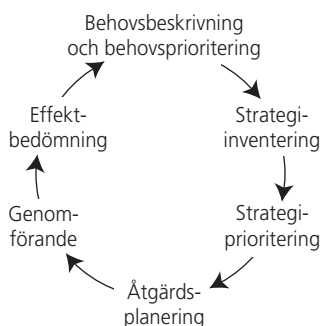
Forskning visar emellertid att skolor många gånger endast tar sig an delar av en förbättringstanke. Ibland kan syftet vara att låta denna del utgöra ett steg i en förbättringsprocess. Problemet tycks vara att det inte finns något självklart enkelt sätt att dela upp och stegvis införa något som i sig är en komplex helhet⁴³. Detta förhållande pekar fram mot ett antal konsekvenser för det praktiska gransknings- och förbättringsarbetet på skolor.

- Ett gransknings- och förbättringsarbete behöver präglas av *långsiktighet*. Även mindre omfattande förbättringsarbeten visar sig behöva verka under åtminstone en femårsperiod för att omfattas av de flesta medarbetarna på en skola. Det är således betydelsefullt att skolledare och andra förändringsagenter uppmärksammar arbetet under dessa år i stället för att efter ett par år betrakta det som något färdigplanerat som därefter delegeras till varje enskild lärare att genomföra.
- Varje enskilt förbättringsarbete behöver ställas i relation till *övergripande mål och visioner* med skolverksamheten. På lokal nivå betyder det att skolans utvecklingshistoria behöver hållas levande på ett sätt som emellanåt betraktar enskilda förbättringsmål som medel för att nå de mer övergripande målen och visionerna. Ett exempel på en frågeställning skulle kunna vara på vilket sätt åldersblandad undervisning, arbetslag och temaundervisning främjar eller motverkar ett elevaktivt arbetssätt.
- Ett gransknings- och förbättringsarbete behöver *fokusera de undervisande och lärande processerna* på skolan. Undervisning och lärande karakteriserar arbetssituationen i skolan för elever och lärare. Detta är skolans kärnverksamhet och den situation i vilken förbättringar ytterst ska gestaltas. Forskning visar att skolor som i sina gransknings- och förbättringsarbeten fokuserar den pedagogisk-didaktiska situationen erhåller bättre resultat.

⁴³ Detert, J. R., Seashore Louis, K., & Schroeder, R. G. (2000). *A Culture Framework for Education. For publication in School Effectiveness and School Improvement.*

- *Lärares yrkeskompetens* behöver vidgas och fördjupas. Ett gransknings- och förbättringsarbets många delar gör det nödvändigt att lärares yrkeskompetens vidgas till att omfatta kunskap om skolans arbetskulturer, deras struktur och värderingar. Därutöver behöver den pedagogisk-didaktiska kunskapen stärkas i relation till hur den kan ta plats i det kollektiva arbetsumgänget. Ytterligare ett kompetensområde att uppmärksamma berör utvärderingskunskaper.
- Av ovanstående följer också att *arbetsfördelningen* på skolor behöver omfatta fler uppgifter och spridas på ett större antal medarbetare. Av tradition är oftast förbättringsuppgifterna otydligt organiserade i en skolans arbetsumgänge liksom många gånger koncentrerade till ett fåtal personer såsom skolledare och eventuellt arbetslagsledare.

2.4 Förbättringsarbetets faser och relationen till framgångskriterier



Ett annat sätt att beskriva förbättringsarbetets faser är att beskriva några av de organisatoriska arbetsprocesser som rymms i ett förbättringsarbete. Genom en sådan beskrivning fokuseras främst de tre första av de tidigare nämnda begreppen; initiering, implementation, institutionalisering och spridning. Ett tänkt förbättringsarbete skulle kunna rymma följande steg i sin utvecklingscykel: (se marginalens figur)

Ett förbättringsarbete har sällan denna ”rena” cykliska utformning utan dröjer sig ofta kvar längre i någon eller några av faserna, tar steg tillbaka i den cykliska processen eller sysselsätter sig med flera av stegen samtidigt. Modellen som sådan är att betrakta som ett generaliserat mönster av det kunnande om förbättringsarbete som idag står till buds.

En intressant följdfråga blir vilka förhållanden eller faktorer som påverkar förbättringsarbetet att utveckla sig vidare. Här nedan redovisas ”framgångsfaktorerna” under tre rubriker; fokusering på mål och resultat, delaktighet och inflytande samt långsiktighet och uthållighet.

Fokusering på mål och resultat

- Det finns prioriterade mål för vad man vill uppnå
- Det finns gemensamma visioner som styr inriktningen på arbetet
- Tillgång till skolad personal
- Diskussion och reflektion om relationen mellan mål, medel och resultat förekommer kontinuerligt
- Ökad måluppfyllelse inom prioriterade områden förekommer

Delaktighet och inflytande

- Hög grad av öppenhet föreligger
- Man är kollektivt överens om hur förändringsarbete ska bedrivas
- Det finns engagemang för arbetet med resultatförbättring
- Det finns stöd och strukturer för hur enskilda personers och grupper idéer och initiativ tas tillvara i utvecklingsarbete

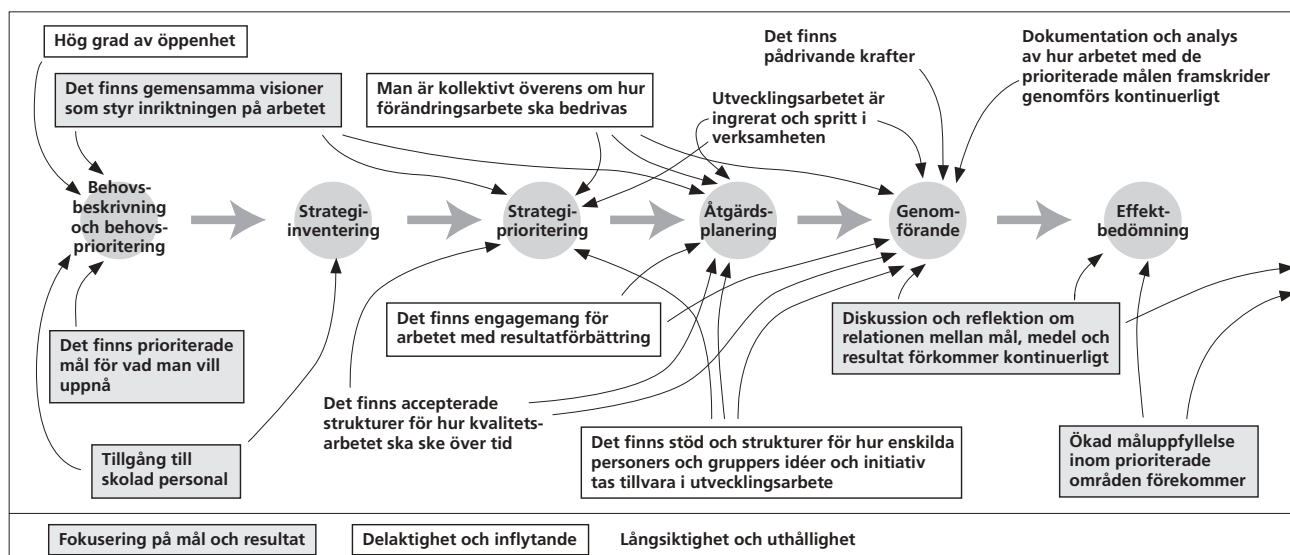
Långsiktighet och uthållighet

- Det finns pådrivande krafter
- Det finns accepterade strukturer för hur kvalitetsarbetet ska ske över tid
- Utvecklingsarbetet är integrerat och spritt i verksamheten
- Dokumentation och analys av hur arbetet framskrider med de prioriterade målen genomförs kontinuerligt

”Framgångsfaktorerna” kan sägas representera såväl beprövad erfarenhet som forskning om förbättringsarbetets villkor⁴⁴.

Om dessa ”framgångsfaktorer” relateras till utvecklingscykeln ovan är deras påverkan mer riktad mot vissa av utvecklingscykelns steg än andra. Även om det är omöjligt att exakt beskriva en sådan dynamisk påverkan skulle den kunna illustreras i följande komplexa flödesschema;

⁴⁴ Se t.ex. Schein, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*, San Fransisco and London, Jossey-Bass eller Sandström, B. Och Ekholm, M. (1984): *Stabilitet och förändring i skolan*, Stockholm, Liber



Vid bedömning av förbättringsarbetets framgång – innan man är i stånd att göra effektbedömningar – kan detta således ske genom en s.k. sannolikhetsbedömning. Denna innebär i princip att ju fler av ”framgångsfaktorerna” som är uppfyllda desto större är sannolikheten att förbättringsarbetet ska leda till ökad måluppfyllelse.

3. STRATEGIER FÖR FÖRBÄTTRING

En omfattande forskning pekar på vikten av ett strategiskt tänkande och handlande för att förbättrings- och utvecklingsarbetet ska bli framgångsrikt. I detta kapitel speglas några av dessa forskningsresultat. Det första perspektivet visar på nödvändigheten av att kartlägga den egna skolkulturen som grund för en optimal förbättringsstrategi. Det andra perspektivet pekar på ett antal funktioner vilka behövs för ett framgångsrikt förbättringsarbete och det tredje på vikten av ett systematiskt arbetssätt. Kapitlet inleds med några grundläggande förutsättningar som behövs för att ett fungerande gransknings- och förbättringsarbete ska kunna komma till stånd och leda till att den enskilda skolan utvecklar en självförnyande förmåga. I slutet av kapitlet ges exempel på kommuner som utvecklat modeller och strategier för gransknings- och förbättringsarbete.

Hur ska man veta att systemet för granskning och förbättring på en skola är väl fungerande? Hur ska man veta att det i slutänden främjar att barn och ungdomar i skolan uppnår målen i läro- och kursplaner? Förmodligen är det inte möjligt att vid en bestämd tidpunkt och med en viss gransknings- och förbättringsmodell veta det. En god självförnyande förmåga handlar snarare om användande av många olika strategier hellre än en ensidig modell – en sökprocess snarare än en standard⁴⁵. Just detta kan utgöra en bakgrund mot vilken det egna gransknings- och förbättringssystemet undersöks. Exempel på frågeställningar kan vara:

- Behandlar gransknings- och förbättringssystemet problem och frågor inom olika områden?
- Har uppfattningar om den praktisk pedagogiska verksamheten inhämtats från flera parter?
- Har såväl kvantitativa som kvalitativa data sammanställts?
- Har tolkningar av resultaten utifrån skilda perspektiv getts utrymme?

I en bilaga till denna kunskapsöversikt ges exempel på *ett antal mer preciserade aspekter som bör finnas med* i ett väl fungerande gransknings- och förbättringssystem.

Låt oss ta en annan infallsvinkel. Skolverket har undersökt varför elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg och kommit

⁴⁵ Taggart, B., & Sammons, P. (2000). Feedback till utbildningsnämnd. In S. Askew (Ed.), *Feedback för lärande*. London: Routledge.

fram till att det finns flera sammanhängande orsaker⁴⁶. De *processrelaterade* faktorerna, dvs. sådana som skolans personal själv kan påverka, framträder starkast och handlar om brister i relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar. De handlar också om hur arbetsätt anpassas till elevers förutsättningar och behov, ambitioner och resultatförväntan samt kompetensutveckling av lärare. När det gäller de *individrelaterade* faktorerna, vilka är svårare för skolans personal att påverka, framkommer att elevers sociala situation, exempelvis föräldrars utbildningsbakgrund, har betydelse för studieresultatet. *Systemrelaterade* faktorer, vilka t.ex. innefattar betygssystemet och de nationella styrdokumentens krav, har inte i någon högre utsträckning angetts som orsaker till att elever avslutar sina studier utan fullständiga betyg.

Med anledning av resultaten från undersökningen framhåller Skolverket bl.a. följande viktiga förutsättningar för skolans resultat:

- förtroendefulla relationer mellan skolans personal, elever och föräldrar,
- tidig upptäckt och utredning beträffande elevers svårigheter att nå målen och värdet av tidiga och kontinuerliga stödinsatser,
- elevers och föräldrars delaktighet i utarbetandet av åtgärdsprogram och att programmen används som ett verktyg för elevernas lärande och utveckling, samt en kontinuerlig och
- öppen diskussion kring mål och resultat på alla nivåer och med alla intressenter.

Från Skolverkets granskning av varför elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg framstår således de processrelaterade faktorerna som avgörande. Det är också på detta område, konstaterar man, som skolan har stora möjligheter att utvecklas. De processrelaterade faktorerna sammanfaller väl med beskrivningen av det sammansatta gransknings- och förbättringssystemet där olika parter hörs om verksamheten och där skilda tolkningsperspektiv ges utrymme.

Riktningsgivande för den självförnyande förmågan blir följaktligen de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. *Kvaliteten på gransknings- och förbättringssystemet* kan därför undersökas med frågor om exempelvis hur verksamhet och umgänge utformats för att främja förståelse för andra människor. Vidare kan kvaliteten undersökas utifrån i vad mån granskningsarbetet bidrar till att främja skolmedlemmarnas förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ? När skolans självförnyande förmåga står i centrum blir det betydelsefullt att uppmärksamma den

⁴⁶ Skolverket (2001), *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Rapport 202, best. nr 01:657

totala miljön med de uttalade och outtalade regler som där påverkar lärandet, såväl det avsedda som det oavsedda.

När gransknings- och förbättringsarbetet undersöks med det slaget av frågor får relationerna och kommunikationen på skolan en avgörande betydelse. Andan, eller klimatet, på arbetsplatsen, den interna koden, blir en ”*huvudnyckel*” för *utveckling*. Klimat är ett komplext begrepp som påverkas av faktorer som mål, måluppfattning, kommunikationssystem, ledning, inflytande, belöningsystem, samverkan, system för granskning och förbättring, arbetsmiljö, Särskilt stor betydelse har ledningen för utvecklingsklimatet och för hur man tar sig an och driver förbättringsarbete. Begrepp som trygghet – öppenhet, delaktighet – frirum, eller deras motsatser, har stor betydelse både för hur man möter signaler och krav utifrån och inifrån organisationen och för hur man hanterar sin utveckling.

3.1 Utvecklingsnycklar

Arbetsplatsens inre liv verkar vara en avgörande utvecklingsnyckel och utgångspunkt för förbättringsarbetet.⁴⁷ *Dialog* är därför ett centralt redskap i utvecklingsarbete. På arbetsplatsen måste man samtala om och diskutera det man vill förändra och utveckla. Därom tycks ”utvecklingsagenter” vara ense. Men det räcker inte med ”interna samtal”, utan man behöver också någon som kommer utifrån, en dialogpartner. Det är när perspektiv möts och bryts som lärande och därmed utveckling blomstrar.

Att vara dialogpartner ställer krav. En bra dialogsituation kräver ömsesidighet och respekt, förmåga till aktivt lyssnande, förmåga att ge respons och bjuda in till samtal och ha målet klart, att förstå svårigheter men vara stark i visionen. Dialogen är väsentlig i relationer, i kunskapsuppbyggnad/utbyte, i processer, i organiseringsarbetet och när man hanterar kommunikationssystem, belöningsystem, ekonomi och andra resurser. En bra dialog innefattar också att vara beredd att värdera, ompröva och förändra verksamheten.

Begrepp och begrepps användning kan man kanske inte kalla för en utvecklingsnyckel i sig, men har ändå mycket stor betydelse när olika perspektiv möter varandra. Erfarenheter från utvecklingsarbete⁴⁸ visar på vikten av att arbeta med begrepp och begrepps användning. Styrdocumentens och myndigheternas språk är inte alltid entydigt och genomskinligt. Det kan ibland leda till missförstånd och olika slag av barriärer eller till och med förvirring. Vad betyder t.ex. ”främja lärande” för ett undervisningsråd, en lokal politiker, för en rektor, en lärare, eller för en elev?

⁴⁷ Se t.ex. Berg, G (1999). *Skolkultur, nyckeln till skolans utveckling*. En bok för skolutvecklare om skolans styrning. Göteborg: Gothia

⁴⁸ Bl.a. erfarenheter från Skolverkets projekt *Skola i utveckling*

Begreppsdialoger och begreppstolkningar är nödvändiga inslag i ett förbättringsarbete. I utvecklingsdialoger måste begrepp och språk diskuteras, så att inte missförstånd uppstår på grund av att olika deltagare i dialogen har olika innebörd i begreppen.

Tid som utvecklingsförutsättning är en viktig nyckel men av annan karaktär. Tiden är avgörande och central och beskrivs ofta som en bristvara.⁴⁹ I en organisation behöver man tid att tänka, att läsa, att mötas, att se sammanhang och helhet och att reflektera över och dokumentera sitt arbete. Men det finns en utbredd uppfattning om tidsbrist. Tidskonkurrensen är stor och någon generell lösning på tidsproblemet finns inte. Tiden är dock en viktig faktor att ta hänsyn till i förbättringsarbetet. Den verkar vara en synnerligen generell utvecklingsnyckel, som också kan användas som ursäkt för att inte förändras/utvecklas. ”Vi skulle väldigt gärna vilja men vi har inte tid.”

Uthållighet och kontinuitet är centrala begrepp för en utvecklingsstrategi, alltså att utveckling tar tid. På det verbala planet håller alla med om att utveckling måste få ta tid, men den insikten kolliderar ofta med nya krav och nya fokus vilket skapar svåra balansgångar.

Vinst är en viktig utvecklingsmotor och en stark drivkraft. Vad vinner jag på det här?, låter som en krasst ekonomisk fråga men den är betydligt bredare. Det finns behov och vinster av olika slag: skolans uppdrag att ge alla elever en god skolgång, elevernas behov av meningsfull skolgång, lärarnas behov av att ingå i betydelsefulla relationer med andra och erfara att de gör ett bra arbete som de själva kan vara med och påverka. Vinstbegreppet är inte enkelt, och leder inte sällan till interna konflikter, eftersom en del aktörer i en organisation kan betrakta den totala vinsten som en förlust (mer arbete, förlust av privilegier t.ex.).

Ytterligare utvecklingsnycklar som kan nämnas är:

- kollegial reflektion över den egna praktiken⁵⁰
- fokus på fortlöpande förändringar och förbättringar snarare än på ett specifikt program eller metod
- berörd personals delaktighet i planering, problemlösning och beslut
- fortlöpande kompetensutveckling för alla berörda
- planerad uppföljning och granskning
- utifrån kommande hjälp och stöd

⁴⁹ T.ex. Skolverkets rapport (2001). *Visionerna finns men inte tiden – 46 lärare om nödvändiga och önskvärda villkor för utveckling och förändringsarbete i skolan.*

⁵⁰ Skolverket (2001), *Att bygga en ny skolför 6-åringar. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*, best.nr 01:646

- engagemang och insatser från ledningen
- engagemang och stöd från förvaltningsnivån
- nätverksbyggande och utbyte inom kommunen och mellan kommuner
- avsättning av tid och resurser för processen

Grundförutsättningar som skolans/förskolans storlek, lokalernas skick och utformning, ekonomiska förutsättningar, stödfunktioner av olika slag påverkar naturligtvis också utvecklingsmöjligheterna.⁵¹

För att exemplifiera resonemangen ovan väljer vi området Integration förskoleklass, grundskola och fritidshem.

Den reformens första år har följts och värderats av Skolverket och resultaten redovisas i slutrapporten "Att bygga en ny skolform för 6-åringarna"⁵². Det läge som redovisas i rapporten kan i hög grad relateras till generella villkor, eller utvecklingsnycklar, för arbetet. I rapporten konstateras att det har funnits stora brister i förutsättningarna för arbetet. Gemensamma formella och informella mötesplatser och tid för gemensam planering har saknats liksom tid för gemensamma diskussioner och kompetensutveckling.

Stöd till arbetslagen och betydelsen av ett fungerande pedagogiskt ledarskap betonas. På många håll konstateras brister när det gäller framväxten av ett gemensamt synsätt hos olika aktörer som nämnd, förvaltning och förskolor/skolor, alltså att begrepp och begrepps användning inte har beaktats tillräckligt i processen. I rapporten noteras också brister i grundförutsättningarna vad gäller ändamålsenliga lokaler och storlek och sammansättning av barn- och personalgrupper.

Arbetsplatsens inre liv lyfts också fram som en viktig företeelse. Skolkoden har på många håll tagit överhanden i förskoleklassen och den integrerade verksamheten, men där förutsättningar har skapats för möten och gemensamma diskussioner om innehållsfrågor utvecklas nya synsätt och arbetssätt. Kontinuitetens betydelse framhävs också. De arbetslag som har arbetat tillsammans under en längre tid och som givits möjligheter till kontinuerliga diskussioner om det pedagogiska arbetet har lyckats utveckla undervisningen mest.

I forskningsöversikten Barnomsorg för de yngsta⁵³ tydliggörs *pedagogens roll och förhållningssätt* för att verksamheten ska kunna utvecklas. Här finns intressanta kopplingar till den barnsyn som genomsyrar förskolans senare måldokument från Pedagogiskt program för förskolan 1987⁵⁴ till Allmänna råd 1995⁵⁵, Att erövra omvärlden⁵⁶ 1997 och Lpfö 98⁵⁷.

exempel

⁵¹ Asplund, M m.fl. 2001. *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och förskola – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Skolverket.

⁵² Skolverket, (2001), *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna*, best.nr 01:646

⁵³ Socialstyrelsen, (1993), *Barnomsorg för de yngsta*, en forskningsöversikt, 91-38-11316-3

⁵⁴ Socialstyrelsen (1987), *Pedagogiskt program för förskolan*, Allmänna råd 1987:3

⁵⁵ Socialstyrelsen (1995), *Barnomsorgen i Socialtjänstlagen*, Allmänna råd 1995:2.

⁵⁶ Utbildningsdep. (1997) *Att erövra omvärlden*, slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommitén. SOU 1997:157

⁵⁷ Utbildningsdep. (1998) *Läroplan för förskolan 1998*

Ur Barnomsorg för de yngsta

I projektet Möjligheternas småbarnsavdelning intervjuades personalen före och efter kontinuerliga videoinspelningar under en 18 månader lång period. Utvecklingsarbetet i projektet innebar också analyser av pedagogernas interaktion med barnen. Arbetet ledde till att pedagogernas föreställningar förändrades i flera avseenden. Deras egen roll i förhållande till föräldrarna, synen på relationen mellan vård och pedagogik samt att de tydligare såg sin egen roll i relation till barns lärande. Sedan de blivit medvetna om dessa aspekter förändrades också delvis deras arbetssätt.

Det visar sig också att om man är känslig för barns signaler och om man engagerar sig eller inte kan bero på hur man uppfattar sitt ansvar för barnen. Fördelningen av ansvar mellan de vuxna och att tydligt klargöra vem som tar ansvar för vad har visat sig ha betydelse.

Sammanfattningsvis kan man säga att såväl pedagogens kunskap som hennes föreställningar är av avgörande betydelse för hur hon möter barn och deras behov i förskolan. Men både kunskap och föreställningar utvecklas och förändras genom nya erfarenheter och fortbildning. Tiden, samhället och barnen förändras och den dynamiken måste också påverka barnomsorgens personal.

⁵⁸ Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

⁵⁹ Staessens, K. (1993). Professional Relationships among Teachers as a Core Component of School Culture. In K. F. K & R. Vandenberghe (Eds.), *School Culture, School Improvement & Teacher Development* (pp. 39-54). Leiden: DSWO Press, Leiden University.

⁶⁰ Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell. Svensk utgåva 1998 *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur. Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1996). *Understanding teacher Development*. New York: Cassell.

3.2 Kartlägg skolkulturen

Flera forskare påtalar vikten av att kartlägga hur den rådande kulturen på en skola ser ut innan man tar ställning till hur implementeringen och utformningen av ett visst förbättringsarbete ska se ut. I avsnitt 2.1 exemplifierades olika skolkulturer i termer av den familjära kulturen, den samarbetande skolan och skolor av särbotyp⁵⁸. Staessens⁵⁹ gör samma indelning men använder benämningen den professionella skolan i stället för den samarbetande skolan.

Liknande indelningar men med andra benämningar har gjorts av andra forskare. Hargreaves⁶⁰ benämner en av sina kategorier den balkaniserade kulturen. Där sker samarbetet mellan lärare inom olika smågrupper, vilka hålls samman av egna särintressen som behöver försvaras och hävdas gentemot andra

grupperingar på skolan. Som exempel nämner Hargreaves gymnasieskolornas ämnesgrupperingar, där den egna gruppens särintresse upplevs viktigare än skolans gemensamma mål. Dessa gruppintressen skapar inte sällan konflikter på skolan.

Forskarna synes vara överens om att det är den samarbetande kulturen som mest främjar skolors självförnyande kapacitet. När forskningen om skolutveckling beskriver faserna i ett lyckosamt utvecklingsarbete, beskriver den i mångt och mycket den samarbetande skolkulturen⁶¹. Den skolledare som vill förbättra verksamheten behöver därför klara ut hur vägen till den samarbetande skolkulturen ser ut.

Arbets- och umgängesmonster i den samarbetande skolkulturen kan enligt forskarna betraktas som strategier och metoder för implementering av olika slags förbättringar. Hit hör t.ex. åtgärder som rör delaktighet, samtal och kommunikation, behovs- och probleminventering, visionsskapande, målhävdande, kompetensutveckling och erfarenhetslärande.

Arfwedson & Lundman⁶² påpekar att skolors motstånd mot förändring liksom deras brist på framförhållning och planering inte är resultatet av någon slags medveten illvillighet eller bakåtsträveri från lärarnas sida. I stället är det enligt forskarna ett uttryck för att skolor är bättre anpassade till sitt lokala sammanhang än till läroplaner och författningstexter. De konstaterar att den så kallade skolkoden, lokalt utformade tanke-, tolknings- och handlingsmönster, bestämmer skolans inre liv. Verksamheten i skolan styrs enligt Arfwedson & Lundman av skolkoder som är anpassade till "verklighetens villkor" i minst lika hög grad som de är anpassade till centrala direktiv som till exempel läroplanen.

Berg⁶³ menar att varje rektor därför behöver göra en kulturanalys av sin skola som grund för valet av strategier för förbättringsarbetet. Han redovisar två huvudmetoder för en sådan analys: intervjumetoden och brevmetoden. Syftet med analysen är att komma fram till vilken grad av aktörsberedskap för reformarbetet organisationen har. Av resultatet kan, enligt Berg, slutsatser dras om vilka aktiviteter/förbättringsåtgärder som har förutsättningar respektive inte har förutsättningar att falla i god jord i skolans praktik och om hur den aktuella aktörsberedskapen bör och kan utvecklas.

För att få tag i skolans kultur/arbetsmönster behöver enligt Ekholm⁶⁴ ett antal frågeområden väljas ut. När Ekholm i sin undersökning utförde en läges-

⁶¹ Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell. Ekholm, M. & Trier, U. P. (1987). The concept of institutionalization: some remarks i Miles, M. B., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (eds.), *Lasting School Improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven/Amersfort: ACCO. Ekholm, M. & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*. Köpenhamn: Nord.

⁶² Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonor och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

⁶³ Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia

⁶⁴ Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet i Mattsson, I. (red.), *Att utveckla gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

bedömning av en gymnasieskola använde han sig av följande områden för att fånga skolans kultur:

- Hur målen hanteras vid skolan
- Vilka grupperingar som finns vid skolan
- Vilka system som finns för information och kommunikation vid skolan
- Vilka ansvars- och inflytandeordningar som råder
- Vilka normer som existerar
- Vilka belöningar som finns och används
- Vilka arbetsätt som utnyttjas
- Hur motsättningar och konflikter hanteras
- Hur utvärderingar av verksamheten sker
- Vilken utvecklingsverksamhet som finns

Vid en kartläggning av fyra grundskolor och fyra gymnasieskolor använde Blossing⁶⁵ sig av liknande frågeområden. De vuxna på skolan fick frågor som

- Hur tar ni på skolan reda på brister i verksamheten och åtgärdar dem?
- Vad gör ni i skolan en normal arbetsvecka?
- Hur sker kommunikationen mellan olika grupper på skolan?
- Hur sker beslutsfattandet på skolan?
- Är det tillåtet att kritisera verksamheten?
- Hur får man som lärare respons på arbetet?

Skolans kultur är en nyckelfaktor för skolutveckling och en skolas inre effektivitet⁶⁶. I praktiken förutsätter därför skolutveckling någon form av förändring av den dominerande skolkulturen. Det innebär att skolkulturen inte får förbli en dold och outtalad styrkraft i skolans verksamhet. Den måste blottläggas och bli föremål för diskussion och analys. Skolkultur är emellertid ett komplext begrepp som inte låter sig fångas på något förenklat sätt eller med en enda metod. Vad som däremot är möjligt är att utveckla en strategi som fångar in åtminstone några väsentliga delar av en skolas kultur.

⁶⁵ Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation – en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet. Om hur kvalitetssäkring, beslutsfattande, normer, grupperingar och arbetsätt inverkar på skolornas utvecklingsarbete*. Arbetslivsrapport 1998:27. Solna: Arbetslivsinstitutet.

⁶⁶ Stålhammar, B. (red). (1996) *Begränsad ledningen*. Göteborg: Gothia

3.3 Systematisera förbättringsarbetet

Fördela

Hart och Bredson⁶⁷ konstaterar att det tydligt framgår av forskningen att skolledare påverkar skolors effektivitet och elevers lärande. Det är ovanligt med framgångsrika skolor som har ”dåliga” skolledare. Inom forskningen kring skolors effektivitet har Mortimore m.fl.⁶⁸ funnit att ledarskapets utformning är en av de tolv faktorer, som har av störst betydelse för en skolas effektivitet. De konstaterar att skolledare på effektiva skolor var inbegripna i diskussioner om verksamhetens inriktning och påverkade utformningen av arbetsplaner utan att helt ta över. De påverkade även enskilda lärares undervisningsmönster när det bedömdes nödvändigt.

Wilson och Corcoran⁶⁹ fann i en undersökning av 571 ”secondary schools” att ett aktivt ledarskap var en av sex viktiga faktorer, som hade samband med framgångsrika skolor. De konstaterar att ledarens uppgift är att utveckla en tydlig vision av skolans mål med betoning på lärprocessen och undervisningen. Resultaten tyder på att framgångsrika skolor gör organisatoriska och administrativa kopplingar, så att möjligheter skapas för lärare att förverkliga visionen, samtidigt som man ser till att visionen blir en del av lärarkulturen.

Havelock⁷⁰ har identifierat fyra olika roller för skolledaren/förändringsagenten beroende på i vilken utvecklingsfas skolan/lärarna befinner sig. De fyra rollerna benämns katalysator, processhjälpare, lösningsgivare och resurslänkare. Rollen som katalysator utövas för att rubba stabiliteten, ställa krav på förändring och initiera utveckling. I nästa utvecklingsfas är det rollen som processhjälpare som behövs för att göra lärarna delaktiga och hjälpa dem att komma fram till verkliga behov, identifiera problem, finna metoder och att implementera lösningar. Som lösningsgivare visar skolledaren/förändringsagenten att det finns en framkomlig väg när oron och olusten hotar att aktivera försvarsmekanismerna. Som resurslänkare knyter ledaren samman personer och resurser i ett nätverk för fortsatt förbättringsarbete.

Miles och Ekholm⁷¹ utvecklar detta rolltänkande. De konstaterar bl.a. att nya strukturer och arbetsprocesser kan skapas genom att uppfinna uppgifter på skolan. Dessa uppgifter läggs ut på enskilda lärare eller grupper av lärare genom att de tilldelas roller som är nödvändiga för utvecklingsarbetet. Det kan till exempel gälla visionärens roll, vilken kan fungera framåtblickande genom att måla upp en bild av vart det nya kommer att leda, eller de tidiga tillämparnas roll som agerar ”försökslärare” och som skaffar skolan erfarenhet av det nya.

⁶⁷ Hart, A. & Bredson, P. (1995). *The principalship. A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.

⁶⁸ Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Wells, Somerset: Open Books.

⁶⁹ Wilson, B. & Corcoran, T. (1988). *Successful secondary schools: visions of excellence in American public schools*. East Sussex, England: Falmer Press.

⁷⁰ Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

⁷¹ Miles, M. B. & Ekholm, M. (1985). *School improvement at the school level* i van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (eds.), ISIP Book No.1 – *Making School Improvement Work*. Leuven/Amersfoort: ACCO. Ekholm, M. & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*. Köpenhamn: Nord.

Ekholm⁷² menar att rektor inte ensam kan klara alla de roller som förbättringsarbetet kräver. Den skolledare som vill få förbättringsarbetet att lyckas bygger därför upp en slags besättning utifrån de funktioner och roller som brukar behöva fyllas för att förbättringsarbetet ska kunna överleva initierings- och implementeringsfaserna. Ekholm identifierar följande roller:

- *Målbävdare*

I många lokala organisationer uppstår, bland annat som en följd av en fast och tydlig arbetsuppdelning, underkulturer som i sin i sin iver att leva upp till de egna mer begränsade ambitionerna kan tappa bort de övergripande målen för verksamheten. Att hålla de övergripande målen levande är därför en angelägen uppgift. För att verksamheten ska kunna utvecklas så att målen kan uppnås, fordras att några på skolan envist påminner de andra om att målen finns och ska nås. Skolledaren, som genom sin formella ställning förväntas vara målbävdare, klarar sällan denna funktion ensam, utan behöver hitta lärare som kan dela denna uppgift med honom/henne.

- *Förbättringskritiker*

För att skolan ska klara av att utveckla sin verksamhet behöver den undersöka och bedöma den egna förmågan att vara effektiv i själva förbättringsarbetet. Någon eller några av lärarna kan därför behöva ställa upp som konstruktiva förbättringskritiker. För denna roll behöver man finna någon eller några som i grund och botten ställer sig bakom de idéer som en förbättring bygger på, men som tillfälligt tar på sig granskande ögon och levererar kritiska synpunkter på hur förbättringen hanteras. Den eller de som ställer upp som kritiker behöver räkna med att öppet föra fram sina synpunkter och visa tydliga reaktioner på förbättringsarbetets framgång, men också med att få möta andras reaktioner.

- *Uppfinnare*

När man inom skolan konstaterat att ett visst utvecklingsbehov finns behöver tid och kraft läggas ned på att hitta nya lösningar som ger bättre resultat. I detta skede kan några lärare behöva koncentrera sig på att antingen ta reda på hur andra organisationer löst likartade problem eller också uppfinna egna lösningar. För att funktionen att som skolans uppfinnare skapa nya lösningar ska fungera på ett bra sätt behöver det också finnas en funktion som visionär vars uppgift är att visa vad de nya idéerna kan komma att innebära för organisationen i framtiden.

⁷² Stålhammar, B. (red). (1996) *Begripla ledningen*. Göteborg: Gothia.
Ekholm, M. m.fl. (1998) *Skola i förändring*. Lärarförbundet

- *Visionär*

Visionären bygger upp föreställningar om nya idéer och lösningar. Genom att ta fram bilder av hur verksamheten kan komma att utvecklas på lite längre sikt underlättar visionären förändringsarbetet, inte minst genom att de anställda kan hinna vänja tanken vid att framtiden inte helt kommer att gestalta sig som nuet. Visionären ska också kunna visa hur möjliga framtida förändringar kan tänkas påverka existerande traditioner och arbetsrutiner.

- *Utförare*

En del av de nya idéerna passerar initialskedet och får fäste på skolan. För att komma till bredare användning behöver de fogas in i den rådande skolkulturen och organisationen. Det nya fogas lättare in om man ser till att en inpassande funktion utövas. Denna funktion innebär att några på skolan, kanske kan man kalla dem utformarna, koncentrerar sig på att skapa en ordning som tillåter och gynnar det nya att verka. Ibland kan det innebära att man nöjer sig med ett tillskott till en redan väl existerande ordning. Ibland krävs dock att andra delar av den rådande ordningen får göra åt sig och ge plats. Gamla mönster har ofta en stark förmåga att motstå nya lockelser. Det är därför nödvändigt att utformarna kan få satsa särskild energi och ansträngning på att få det nya att passa in i den lokala kulturen och att anpassa denna till det nya.

- *Pådrivare*

För att ett nytt arbetssätt eller tänkesätt ska kunna införas i en existerande arbetsgemenskap fordras att en pådrivande funktion finns. Att vara pådrivare i skolan passar sällsynt väl för de formella ledarna. De har redan i sin anställning förväntningar på sig att ta initiativ till förbättringsprojekt. De förväntas därmed fylla den pådrivande funktionen. Öppen diskussion med personalen om rektors pådrivande funktion underlättar förbättringsarbetet.

Förbättringsarbetet är en viktig del i skolledarens och den pedagogiska personalens arbete. En del av de delfunktioner det kräver kan klaras av en enda lärare som sätter av begränsade delar av sin arbetstid för uppgiften. Andra delfunktioner kan kräva insatser av en grupp lärare. Ibland behöver alla hjälpas åt. Förbättringsarbetet och dess delfunktioner måste erkännas som viktiga delar i yrkesutövningen av samma dignitet som att undervisa/handledda, informera, förklara, rätta eller planera.

Systematisera

Ekholm⁷³ fäster uppmärksamheten på att en skola innehåller en infrastruktur, där olika undersystem kan ha olika kvalitet. Infrastrukturen omfattar skolans kommunikationssystem, hur grupperingar görs, det lokala systemet för maktfördelning och ansvarsfördelning och skolans normsystem. De kanske allra viktigaste delsystemen i den lokala skolans infrastruktur är systemen för tidsbudgetering, penningbudgetering och det lokala gransknings- och förbättringssystemet.

Många av de förbättringsinsatser som behöver göras inom en skola handlar om att stärka kvaliteten på infrastrukturen. Det är därför angeläget att man är många som delar kunskapen om hur de olika delsystemen inom infrastrukturen fungerar. När alla delsystem har hög kvalitet har man en riktigt bra skola. Att stärka de olika delsystemen så att alla får en hög kvalitet är ett långsiktigt och uthålligt arbete.

En satsning kan anses som viktigare än alla de andra, eftersom den kan ge effekter i övriga delsystem. Det gäller hur man på ett systematiskt sätt säkrar och utvecklar kvaliteten på verksamheten. För att skolan ska bli riktigt framgångsrik, det vill säga klara av att nå de mål som satts upp, behöver alla delområdena i infrastrukturen hålla hög klass. Det kan man uppnå om man bygger upp ett väl fungerande och systematiskt gransknings- och förbättringsarbete på skolan.

En förutsättning för hög kvalitet i gransknings- och förbättringsarbetet är att det genomförs på ett systematiskt sätt. Ekholm definierar fem olika steg i detta arbete; *iakttta, överblicka, analysera, värdera och bevara/utveckla*.

Iakttta

Iakttagelser görs på många sätt. En viktig utsiktspunkt i iakttagelsearbetet är den analys av skolans kultur som nämnts tidigare i detta kapitel. En annan utsiktspunkt kan vara direkta observationer. Skolledaren kan ha hört eller sett något t.ex. i sina klassrumsbesök eller vid gemensamma konferenser. Man kanske gör systematiska intervjuer eller låter föräldrar och/eller elever svara på enkäter.

Ett sällsynt lämpligt redskap för att systematisera iakttagelser om livet i skolan är enligt Ekholm rektors utvecklingssamtal med personalen. Bra utvecklingssamtal bygger på ömsesidighet och förtroende och hjälper till att öppna relationerna mellan människor på en arbetsplats. Genom att tänka i infrastrukturens olika delar när man för utvecklingssamtalen, makt- och ansvarsfördelning, kommunikationsströmmar, belöningar, normer m.m., kan man fånga upp var kvaliteterna inom infrastrukturen brister och var de är bra.

⁷³ Stålhammar, B. (red). (1996) *Begränsad ledningen*. Göteborg: Gothia.

En skola som vill använda kraften i de iakttagelser som görs, behöver utveckla iakttagelsessystem. Man kan till exempel inom skolan dela ut särskilda iakttagelseuppdrag och skapa rutiner för att samla in de iakttagelser som görs.

Överblicka

När iakttagelser gjorts och samlats in blir ett andra steg i en systematisk arbetsprocess med sikte på kvalitetssäkring och kvalitetsutveckling att föra samman dem och skapa överblick över den information man har. Att åstadkomma denna överblickbara information kräver vanligen inte bara att man förenklar och förtydligar mönster i iakttagelserna, utan att någon eller några inom skolan tar tid på sig att analysera informationen.

Analysera

Att analysera informationen om den egna verksamheten innebär att man tolkar det som kommer fram så att man skapar idéer om varför en del av verksamheten når sina mål och varför andra delar av verksamheten inte räcker till. De som får förtroendet att genomföra detta analyserande arbete behöver klara ut

- vad som ska hända med de iakttagelser som görs på skolan,
- var man ska kunna lagra dem,
- hur man ska gå till väga för att åstadkomma analyserna,
- hur man ska kunna skapa tydliga och begripliga översikter och
- hur man ska göra för att sprida dem och bestämma till vem de ska spridas.

Värdera

När översikter skapats och analyser skett av informationen behöver en värdering av iakttagelserna göras. Värderingen innebär att man tar ställning till de kvaliteter som visat sig finnas i verksamheten. Den övergripande värderingsfråga som behöver besvaras är om de kvaliteter som redovisats är tillräckliga eller otillräckliga. De som ger sig på denna uppgift behöver klara ut

- vem som ska delta i värderingsarbetet,
- hur värderingsarbetet ska gå till,
- vilka normer och regler som behöver skapas för hur ställningstagandena ska ske,
- vilken måttstock man ska använda sig av för att avgöra om en verksamhet är bra eller dålig,
- hur man gör när man inte kan komma sams om vilken värdering som ska råda.

Den sammanställda informationen och dess värdering delges de anställda så att kunskapen delas av många inom organisationen.

Bevara – utveckla

När man kommit fram till svaren på värderingsfrågorna måste man bestämma sig för om den kvalitet som redovisats är så god att den behöver bevaras eller om den behöver utvecklas. Har man kommit fram till att verksamheten i ett visst avseende är tillräckligt bra måste man använda sitt interna system för att bevara den. När man vill bevara en verksamhet behöver man vanligen skydda den från yttre åverkan. Det kan kräva att man vidtar åtgärder eller agerar på ett visst bestämt sätt. Konstaterar man att en del av skolan har en framgångsrik verksamhet men inte en annan behöver man bygga upp informationsflöden mellan skolans olika delar så att den goda verksamheten kan spridas och t.ex. användas i den interna kompetensutvecklingen.

När man vill förbättra skolans verksamhet hjälper det förbättringsarbetet på vägen om man har klarat ut på vilket sätt ett sådant arbete kan gå till på skolan. Det handlar om hur man kan göra för att hitta nya lösningar, hur det går till när man prövar dessa nya lösningar och hur de system ska se ut som kan leda till att det nya inlemmas i verksamheten. Som lärare och skolläda behöver man därför söka upp den kunskap som finns om hur man kan gå tillväga för att initiera förbättringar. En hjälp på vägen kan vara att precisera olika roller inom ramen för det som tidigare i detta kapitel kallats förbättringsarbets besättning.

En annan hjälp på vägen kan vara att fundera över vilken typ av skolor den egna skolan tillhör utifrån Hopkins⁷⁴ kategorisering och dess konsekvenser för förbättringsarbetet. Hopkins definierar tre olika förbättringsstrategier utifrån forskningen om effektiva skolor.

Typ 1: *Den bristfälliga ineffektiva skolan*

En sådan skola behöver strategier som hjälper den att i ett första skede bli måttligt effektiv. Den behöver intensiv hjälp i form av externt stöd. Bristfälliga skolor kan oftast inte förbättra sig själva. Strategierna behöver klart och tydligt fokusera på ett begränsat antal grundläggande läroplansfrågor och organisationsfaktorer för att bygga upp tillförsikt och kompetens för det fortsatta förbättringsarbetet.

Typ 2: *Den måttligt effektiva skolan*

För att den måttligt effektiva skolan ska bli effektiv behöver den se över sina prioriteringsområden när det gäller förbättringsarbetet. Den

⁷⁴ Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement i Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

behöver fokusera på särskilda undervisnings- och lärandefrågor samt bygga upp en intern kapacitet med syftet att stödja den typen av förbättringsarbete. Strategierna består oftast av riktat externt stöd, men det är också möjligt att dessa skolor kan förbättra sig själva.

Typ 3: *Den effektiva skolan*

I den effektiva skolan är externt stöd ofta välkommet men sällan nödvändigt då sådana skolor ofta söker upp och bildar egna nätverk för utveckling.

Orsaken till att den bristfälliga skolan ofta inte själv kan påbörja en utvecklingsprocess är enligt Hopkins att skolan saknar en samarbetande kultur. Därmed saknar den de strukturer och arbetsprocesser, funktioner och roller som skulle göra det möjligt för skolan att granska sig själv. Det externa stödet behöver därför ta sikte på att öka skolans självförnyande förmåga och därmed skapa förutsättningar för ett systematiskt gransknings- och förbättringsarbete.

Hopkins för också ett resonemang om att ett sådant arbete behöver rikta in sig på både kultur och struktur. Han menar att man behöver arbeta både med skolmedlemmarnas grundantaganden om de egna arbetsmönstren och verksamhetens struktur, dvs. de organisatoriska processerna.

Ytterligare en hjälp att systematisera förbättringsarbetet kan vara att använda Tillers⁷⁵ sju vägvisare till utveckling. Tiller menar att det ofta saknas koppling mellan visioner och det vardagliga arbetet. Visioner är nödvändiga i ett utvecklingsarbete, men en situation där ledarna eller politikerna arbetar med visioner och lärarna är upptagna med att hitta den goda metoden kan lätt uppstå. Vägvisarna kopplar samman visioner och metoder och tillsammans säkrar visioner, vägvisare och metoder det goda utvecklingsförloppet. Vägvisarna, eller utvecklingsteserna, kan användas i det dagliga arbetet genom att t.ex. ställa överordnade frågor⁷⁶ och relatera den egna arbetsplatsituationen till vägvisarna.

1. Alla måste utveckla sig själva

Med den första vägvisaren menar Tiller att ingen kan utvecklas automatiskt utifrån, av andra. Andra personer kan vara till god hjälp men det är ingenting emot den kraft som uppstår när människor motiveras att själva ta sig an sitt eget lärande. Förändringsförslag får gärna komma ovanifrån, men det är viktigt att de på ett meningsfullt sätt kopplas till dem som ska omsätta förslagen i praktiken.

⁷⁵ Tiller, T. (1999). *Aktionslärande – forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: RUNA förlag

⁷⁶ Tiller, T. (1998). *Lärande i vardagen – om lärares lärande*. Stockholm: Förlagshuset Gothia

2. *Människor behöver utmaningar*

Utveckling kräver att människor och organisationer ställs inför utmaningar som är anpassade till situationen, förutsättningarna, resurserna, nivån, förmågan och tidigare erfarenheter.

3. *Ömsesidighet*

Ömsesidighet mellan dem som arbetar i en organisation och de som hjälper till utifrån är en tredje central vägvisare. Det måste också finnas en ömsesidighet mellan praktiker och forskare liksom mellan skolan och det omgivande samhället.

4. *Förstärk den svagaste länken*

För att ett utvecklingsarbete ska kunna bli framgångsrikt är det nödvändigt att rikta uppmärksamheten på de svaga länkarna i organisationskedjan och stärka de svagaste så fort som möjligt.

5. *Förståelse av djupkulturerna*

När de grundläggande målen för verksamheten framstår på ett tydligt sätt finns en bättre utgångspunkt för att säkra kvaliteten i arbetet. För att alla ska förstå och dela de grundläggande intentionerna är det nödvändigt att emellanåt stanna upp och blicka ner i djupet av den egna organisationen.

6. *Skapa kreativ spänning*

I arbetet med att utveckla verksamheten finns flera möjligheter att skapa kreativ spänning genom att sammanföra olika förhållanden och verksamheter. Det finns ofta ett spänningsförhållande mellan intentioner och verklighet, innovation och tradition, decentralisering och centralisering, aktör och system, teori och praktik etc. I ett utvecklingsarbete kan det ibland vara lämpligt att använda sig av sådana relationspar för att få spänst i synsätt och åtgärder.

7. *Den som berörs ska höras*

Detta är en fundamental demokratisk ansats och också en central vägvisare för utveckling enligt Tiller. Rätten att bli hörd innebär bl.a. att alla som berörs av ett utvecklingsarbete ska ha möjlighet att ge sin syn på saken eller medverka i utvecklingsförutsättningarna.

Dokumentera

Systematisk dokumentation av framsteg och hinder är en grundbult i allt framgångsrikt förbättringsarbete. Löpande dokumentation av vad som sker i för-

bättringsarbetets alla olika faser skapar underlag för reflektion och utvärdering. Det gäller ju att tid efter annan ha klart för sig vad man planerat, enats om respektive uppnått för att kunna gå vidare i utvecklingsarbetet. Det gäller för såväl det övergripande skolförbättringsarbetet som för den enskilda pedagogens ansvar att hjälpa varje barn/elev till en optimal inlärningssituation.

Vikten av att dokumentera framsteg och hinder i *en skolas* gemensamma utvecklingsarbete framstod tydligt i de båda lärarförbundens uppföljning av Avtal 2000⁷⁷. En av de mest framträdande faktorerna för framgångsrikt lokalt arbete med avtalet var en kontinuerlig och tydlig dokumentation av vilka utvecklingsinsatser man på kommun- och skolnivå kommit överens om och vad man uppnått. I överenskommelsen En satsning till två tusen i anslutning till Avtal 2000 konstaterade parterna, Svenska Kommunförbundet och de båda lärarförbunden, att den ”decentraliserade skolan kräver lärare som ständigt utvärderar och reflekterar över sitt arbete med eleverna”. Man konstaterade också att dessa reflektioner, för att kunna fungera som avstämning i förbättringsarbetet, måste dokumenteras.

Pedagogisk dokumentation tillsammans med barnen i *förskolan* är ett arbetsverktyg som utvecklats i förskolorna i Reggio Emilia i Italien. Den pedagogiska filosofi som ligger till grund för verksamheterna i Reggio Emilia är starkt kopplad till ett vetenskapligt förhållningssätt och idén om barnet och pedagogerna som medkonstruktörer av kultur och kunskap – ”det forskande barnet” och ”den medforskande pedagogen”⁷⁸. Taguchi har beskrivit betydelsen av ett genomtänkt förhållningssätt mellan pedagoger och barn som grund för förbättringsarbete.

Vi måste se den vuxne som den som tar ansvar för ett förändringsarbete där barnet, precis som vi själva ses som ett aktivt omskapande subjekt. Våra konstruktioner och därmed vår förståelse och den innebörd vi lägger i saker, uppstår i samspel med andra människor.

Synen på barnet som medskapare av sin egen kunskap förutsätter en syn på den vuxne som medskapare av kunskap, där den vuxne går i dialog med barnet och intar en reflekterande hållning till den egna rollen och barnets lärprocesser.

Den pedagogiska miljön kan ses som en aktiv part i pedagogiskt arbete. Miljön i förskola och skola bär på traditioner och föreställningar om vad pedagogik är och bör vara. Den sänder också budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten.⁷⁹

⁷⁷ Lärarnas samverkansråd, (1999), *Partssamverkan och skolutveckling*

⁷⁸ Åsén, G. (2002) *Utvärdering i förskolan, frågor och exempel*, Skolverket

⁷⁹ Taguchi, L. (1997) *Vår för pedagogisk dokumentation?* HLS förlag

Genom att utgå från konkret material som visar barns vardagliga arbete/lek i förskolan – såsom konstruktioner, byggen, berättelser, bilder, lekar eller frågor som barnen ställer – kan pedagogerna utveckla såväl sin syn på barn som sitt eget arbete med barngrupper. Barnen får också genom dokumentationen möjlighet att minnas, känna igen och reflektera kring sina läroprocesser. Så kan exempelvis ett arbete med att utveckla utemiljön ta sin utgångspunkt i diabilder eller en videodokumentation av hur barnen utnyttjar miljön under en dag eller i form av bandinspelningar från samtal med barnen. Genom att dokumentera sin praktik kan pedagogerna synliggöra både hur barnen utvecklar tankar och föreställningar samt hur pedagogerna med sitt arbete tar tillvara, stödjer och påverkas av barnen.

I en pedagogiskt reflekterande kultur möjliggörs pedagogernas arbete med barnen samt de reflektioner som görs kring arbetet kan ligga till grund för ett kontinuerligt förändrings- eller reformarbete i förskolan.

Ett aktuellt exempel på pedagogisk dokumentation tillsammans med eleverna är den så kallade *portfoliomethoden*. En portfolio är en samling elevarbeten åtföljda av elevens självvärdering med lärarens kommentar. Portfolion kan vara t.ex. en pärm, ett häfte, en cd-romskiva eller ett ljudband. Den kan avse begränsad tid eller vissa ämnen. Den kan också följa eleven genom skoltiden och bli en samlad dokumentation över studier och personlig utveckling. Varje del som ingår i den ska visa att det skett en utveckling, någon typ av lärande och förståelse.

Portfoliomethoden omfattar tre delar⁸⁰:

Målsättande. Processen startar med att eleven sätter upp de mål han/hon vill uppnå. Lärarens uppgift blir att hjälpa eleven synliggöra lärandeprocessen och tolka läroplans- och kursplanemål så att denne förstår och kan sätta upp sina egna mål. Målen måste ständigt hållas aktuella så att de inte glöms bort. De måste därför rent fysiskt ha en central plats i portfolion. De mål eleven vid utvärdering inte uppnått sätts upp som nya mål.

Dokumentation synliggör elevens lärande och utveckling. De samlade arbetena ska avse såväl process som produkt. Om man endast samlar färdiga arbeten – produkter – kan det vara svårt att se elevens utveckling. Allt som sparas i portfolion dateras och åtföljs av elevens egen reflektion eller av motiv varför denne gjorde ett visst val. Läraren kan som hjälp på vägen behöva ställa vägledande frågor såsom: Varför valde du just det här arbetet? Vad säger det här om vad du lärt dej? Vad säger arbetet om hur du utvecklats?

⁸⁰ bl.a. Henriksson & Sandell, (2001), *Kom igång med portfolio – idémallar*, Gothia.

Planering – reflektion – utvärdering är den grund på vilken eleven lär sig hur den egna inläringen fungerar och vilka strategier som leder till framgång. En arbetsplan med t.ex. tidplan och redovisningsformer är viktig särskilt vid större arbeten. För att målen ska ha någon effekt krävs att de utvärderas och att eleven reflekterar över resultatet. Vid reflektion lär man sig av både framgångar och misstag. En förutsättning är att eleven lär sig uttrycka dessa tankar. Denna typ av skrivande kan tillämpas – helt fritt eller med hjälp av vägledande frågor – inledningsvis, under arbetets gång eller efter avslutat arbete.

3.4 Systematiskt gransknings- och förbättringsarbete genom utvärderingarlag och självvärdering – två exempel

I detta avsnitt ges två exempel på gransknings- och förbättringsarbete i praktiken. Exempelen har inslag av de strategier och systematiska förhållningssätt som beskrivits tidigare i kapitel 3. Syftet med exemplen är att fästa uppmärksamheten på erfarenheter när det gäller att bygga upp egna gransknings- och förbättringssystem – inte att peka ut modeller att ”ta över”.

V5-modellen

V5 är en kommungruppering som består av kommunerna Grästorp, Götene, Lidköping, Skara och Vara. De samarbetar om den s.k. V5-modellen⁸¹ som innefattar utvärdering på flera olika nivåer inom kommunal pedagogisk verksamhet. Mest utvecklad är den externa utvärderingen på enhetsnivå. Det är också denna del av modellen som beskrivs här.

Det främsta syftet med den externa utvärderingen är att stödja och stimulera utvecklingsprocessen i den pedagogiska verksamheten samt att få en kvalitetskontroll som är mindre subjektiv än om utvärderingen görs på egen hand. Genom att samverka kan man också dela på kostnaderna och ansvaret för utvärderingen. Samarbetet omfattar förskolan, grundskolan och de frivilliga skolformerna – fr.o.m. hösten 2000 också fritidshem och särskoleverksamhet.

Utvärderingarlag

Utvärderare för den externa utvärderingen har utbildats i alla fem kommunerna. De utvärderar uteslutande verksamheter i andra kommuner än sin egen. Utvärderarna arbetar i lag och verksamheten bedöms i relation till i förväg fastställda kvalitetskriterier. Utvärderarna skriver en rapport som kommuniceras

⁸¹ Skolverket, (2000), *V5-modellen – en utvärderingsmodell för förskola och skola*, dnr 2000:394

med enheten och lämnas till berörd förvaltning och politisk nämnd. Enheten redovisar sedan hur resultaten och erfarenheterna ska användas i utvecklingsarbetet. Arbetet med V5-modellen samordnas av en utvecklingsledare.

Den första utvärderingen av skolor skedde i april 1998. Hösten 2000 utvärderades den första grundskolan för andra gången. Totalt har man ett 50-tal utvärderare som var och en utvärderar ca två veckor per termin.

Ett utvärderarlag består oftast av tre personer – fler vid mycket stora enheter. I lagen ska det ingå en person med bakgrund i den skolform som utvärderas. Man byter utvärderarlag, i alla fall delvis, mellan omgångarna så att utvärderarnas egna bedömningar alltid provas mot andras. Utvärderarna läser också regelbundet varandras rapporter och diskuterar bedömningarna. Utvärderarna har ett avtal om att utvärdera under fyra år med minst en utvärdering per år.

Alla utvärderare har fått en fyra veckor lång utbildning. Hälften av utbildningen består av att utvärdera skolor och hälften av teori och diskussioner om hur man som utvärderare t.ex. agerar gentemot personalen. Utvärderarna ska bli förtrogna med uppdraget, kriterierna och metoden. Moment som ingår i utbildningen är teori om utvärdering, praktiska observationer, intervjuer, tolkning av dokument, bedömningar av verksamheter och hur man skriver en slutrapport.

Genomförande

De fyra områden man enats om att värdera är

- lärande/undervisning,
- ledarskap,
- resursanvändning och
- skolämnen.

Kvalitetskriterierna för respektive område har sin grund i nationella och lokala styrdokument och olika policydokument. Kriterierna har formulerats som ett antal påståenden. För bedömningen av resp. påstående har fyra bedömningsnivåer växt fram vilka visar i vilken grad de överenskomna kvalitetskriterierna är uppfyllda: 0–40 % (mindre bra), 41–60 % (ganska bra), 61–80 % (bra) eller 81–100 % (mycket bra). Alla kriterier har samma värde. Utifrån detta görs sedan en sammanvägd bedömning inom varje område.

Skolorna får ungefär ett halvår före utvärderarnas besök veta när de ska utvärderas. Fyra veckor före besöket skickar utvärderarna ett presentationsbrev, tar kontakt med rektor för tidsplanering och för att begära in dokument.

Dokumenterna är t.ex. enhetens självvärdering, kvalitetsredovisning, budget, arbetsplan, attitydundersökningar, elevernas resultat och policydokument av intresse.

Cirka två veckor före utvärderingen träffar utvärderarlaget rektor och personal och informerar om hur utvärderingen går till, t.ex. att utvärderarna inte ger direkta omdömen om det de ser under besöket och att de vill titta på planeringar, material, arbeten etc. Därefter bestämmer utvärderarlaget vilka arbetspass, ämnen respektive arbetslag de ska besöka. Ambitionen är att träffa alla lärare och elevgrupper. Utvärderarlaget bestämmer helt själva vad de vill titta på.

Besöken på enheterna varierar mellan tre och femton dagar per utvärderare. Inklusivt förberedelser och rapportskrivande tar en utvärdering på en enhet med 100–250 elever ungefär fyra veckors heltidsarbete för tre personer. Den största delen av utvärderingen består av observationer, intervjuer och samtal med skolläda, personal, elever och föräldrar – i gymnasieskolan också med företrädare för näringslivet.

Redovisning och uppföljning

När utvärderingen är genomförd väger utvärderarna samman sina bedömningar, kommer överens om dem och kvantifierar dem i förhållande till kvalitetskriterierna. Kvantifieringen sker genom att utvärderarna bedömer om varje kriterium är uppfyllt till 0–40 %, 41–60 %, 61–80 % eller 81–100 %. Sedan beskriver utvärderarna i löpande text den sammanvägda bedömningen inom ramen för varje område och ämne. Rapporten ska ge en bild av enhetens utvecklingsläge och dess utvecklingspotential. Rapporten avslutas med att laget lyfter fram vad som var särskilt bra och vad som bör prioriteras i utvecklingsarbetet. I slutet av rapporten ger utvärderarna också sin syn på verksamheten, dvs. egna reflektioner.

Rapporten kommuniceras med enhetschefen och representanter för personalen som korrigerar eventuella sakfel. Därefter skickas den till enhetens chef som ansvarar för att den överlämnas till personalen. Utvärderarlaget skickar rapporten med enhetens kommentar till berörd förvaltningschef som ansvarar för att den politiska nämnden får tillgång till den.

Med rapporten som grund skriver enheten en utvecklingsplan som presenteras för den politiska nämnden. Åtgärderna som behöver vidtas läggs också in i nästa års verksamhetsplan och man avrapporterar sedan kontinuerligt vad som skett, samt använder resultaten som en del i kvalitetsredovisningarna.

Erfarenheter

V5-kommunerna anser själva att modellen har stark bärkraft eftersom rapporterna är konstruktiva och pekar ut både det som är bra och det som behöver utvecklas. Alla har varit delaktiga och haft chans att yttra sig under arbetets gång och man ser också till helheten och ”hänger inte ut” enskilda lärare. Den väl utarbetade strukturen, styrdokumentet och förankringen är också viktiga för legitimiteten.

Samverkan mellan skolorna i V5-området har även i andra frågor än de som gäller utvärderarlagen blivit mer intensiv. Det talas också mer om pedagogik, såväl i de utvärderade som i de ännu inte utvärderade skolorna. Kunskapen om utvärdering och dokumentation av den egna verksamheten har ökat, kvalitetsredovisningarna har förbättrats, attityder till extern utvärdering har förändrats och klimatet har blivit öppnare.

Målet är att modellen hela tiden ska utvecklas. Genom kontakter med olika aktörer och med forskare samlar kommunerna in synpunkter, kunskaper och erfarenheter från andra håll. Bl.a. genomför Karlstads universitet en studie av i vilken mån utvärderingsmodellen påverkar målbilder, bedömningsgrunder, lokalt utvecklingsarbete, miljö/atmosfär, självvärdering och ledning.

V5-kommunerna har copyright på kvalitetskriterierna. Material och kriterier säljs till den som är intresserad.

Skåne/Göteborgsmodellen

Skånemodellen för utvärdering av program inom gymnasieskolan har utarbetats i samarbete mellan utbildningsförvaltningarna i Helsingborgs, Lunds, Malmö och Trelleborgs kommuner. Den har använts också i andra Skånekommuner. Parallellt har en modell utvecklats för den kommunala vuxenutbildningen i samarbete med utbildningsförvaltningen i Göteborg. Modellen är en bearbetning av en modell för universitet och högskolor⁸². Dess upphovsman har medverkat i bearbetningen. Modellens bärande element är självvärdering av lärare och elever i de olika programmen och bedömning av en extern grupp kollegor, s.k. peer review. I det följande görs ett sammandrag av struktur och innehåll i modellen utifrån den instruktion som skolorna använder.

Följande arbetsgång används:

1. Val av tillvägagångssätt – handlingsplan
2. Databasinsamling: basdata, indikatorer, enkäter, intervjuer
3. Självvärdering: analys och värdering enligt ”9-rutorsmodellen” (se nedan) – rapport

⁸² Karl-Axel Nilsson, (1991), *Utvärdering för kvalitet*, Lunds universitet

4. Extern kollegial bedömning (peer review)

5. Åtgärdsplan och uppföljning

Självvärdering

Enligt Skåne/Göteborgsmodellen visar erfarenheter både från svenska och utländska projekt att självvärderingen ofta är den svaga länken när det gäller att skapa en fungerande kvalitetsutvärdering. Att etablera goda självvärderingsvanor är därför viktigt. Om detta ska lyckas måste man skapa ett så enkelt och rationellt arbetssätt som möjligt. Det ska kunna växa in i verksamheten och bli en normal del av skolans vardag.

Utvärderingen ska

- behandla de frågor som väcks utifrån eleverna och deras studieförhållanden
- visa kvaliteten med utgångspunkt från undervisningen, personal och resurser
- göra bedömningar av skolan som organisation och system

Självvärderingen ska behandla dessa frågor ur skilda perspektiv och granska utbildningens

- yttre och inre förutsättningar
- utbildningsförlopp samt
- prestationer och resultat

I nedanstående mall har dessa båda dimensioner kombinerats i en beskrivningsmodell, som omfattar nio utvärderingsområden. Med hjälp av denna modell kan utbildningen analyseras och värderas på ett allsidigt sätt.

	Förutsättningar	Förlopp	Resultat
Eleven	Rekrytering	Studier	Studieresultat
Lärare/kurser	Kompetens	Undervisning	Uppföljning
Skolan	Styrning	Arbetsmiljö	Utveckling

De konkreta frågor som ska behandlas under respektive område preciseras. De nio bedömningsperspektiven leder fram till en samlad självvärdering. Den kan ha formen av en s.k. SWOT-analys och utmynna i förslag till åtgärder i form av en preliminär utvecklingsplan för de närmaste åren. SWOT är en metod för bedömning av en verksamhets styrkor (strengths), svagheter (weaknesses), möjligheter (opportunities) och hot (threats). Självvärderingen redovisas i en rapport på 20–30 sidor samt bilagor.

Det är ofta problematiskt att få överblick över ett helt programs verksamhet. Det är då bra att använda en gemensam studiedag för att åtminstone pröva vad en självvärdering kan innehålla. Ibland kan redan en sådan ”mini-utvärdering” ge konstruktiva resultat. Deltar gör lärare och annan personal som arbetar inom programmet – elevrepresentanter om så önskas. Frågelistor för självvärdering inom de nio utvärderingsområdena används som underlag.

Gruppernas analys av svaren ska avse vilka styrkor, svagheter, hot och möjligheter man tycker sig se i programmet. Det ger underlag för en diskussion om vilka åtgärder man tycker behövs under t.ex. de närmaste 1–3 åren för att förbättra verksamheten. De huvudpunkter som gruppen vill ha med i skolans åtgärds-/utvecklingsplan dokumenteras.

Under miniutvärderingsdagen kan man nå fram till en preliminär värdering. För att komma vidare uppdrar man kanske åt någon att undersöka ett visst förhållande eller utser en grupp att besöka en annan skola inom eller utom landet för att vidga sin kunskap med andras erfarenheter. Då dessa kompletteringar genomförts är det dags att testa resultaten under en ny utvärderingsdag då man drar mer definitiva slutsatser och når fram till en mer komplett självvärdering.

Självvärderingen sammanfattas i en skriftlig rapport. På grundval av de bedömningar som gjorts inom de nio utvärderingsområdena görs en sammanfattande bedömning. Sedan dras slutsatser om vilka åtgärder som behöver genomföras och vilka som är mest angelägna. De sammanställs i en preliminär utvecklingsplan för de närmaste 2–3 åren.

Extern bedömningsgrupp

Självvärderingen bygger på lärarnas, elevernas och personalens egen sakkunskap och deras intresse för professionell kvalitet i skolans verksamhet. Strävan till objektivitet och önskan att belysa utbildningens kvalitet så allsidigt som möjligt motiverar dock att självvärderingen kompletteras med insyn utifrån. Medverkan av externa bedömare är därför ett andra bärande element i Skåne/Göteborgsmodellen sedan självvärderingen genomförts.

Förebild är främst den anglosachsiska traditionen med s.k. peer reviews. Eftersom syftet är kvalitetsutveckling snarare än kvalitetskontroll har en huvudprincip fastställts för urvalet av deltagare till en sådan extern bedömningsgrupp. De bör alla vara personer, som skolan har stort förtroende för och som man är intresserad att föra öppen dialog med. Konsekvensen av det blir att skolan själv utser bedömarna. Då man samarbetar med andra skolor gäller det

att arbeta ihop sig om en gemensam bedömningsgrupp på förslagsvis 3–5 personer. Några av dem kan hämtas från en annan gymnasieskola, andra kan representera avnämarna eller vara lärare vid universitet/högskola i regionen.

Bedömningsgruppens huvuduppgifter är:

- att gå igenom självvärderingsrapporten och pröva den,
- att på ort och ställe bilda sig en egen uppfattning om hur utbildningen och skolmiljön fungerar genom intervjuer, observationer och genom att diskutera med olika grupper samt
- att ta ställning till förslag till kvalitetsförbättringar och bidra med alternativa förslag.

Efter genomgång av rapporterna från självvärderingen gör bedömningsgruppen en probleminventering. Man väljer då tillsammans ut de områden, som bedöms viktigast att granska utifrån ett kvalitetsperspektiv. Vid besök på skolan koncentrerar man sig på att pröva sina antaganden i samtal med personer inom eller med anknytning till skolan.

Efter besöken sammanställer bedömningsgruppen en rapport över iakttagelser och rekommendationer. Den innefattar en beskrivning av utbildningens starka och svaga sidor. Den innehåller också ställningstaganden till självvärderingens åtgärdsplan. För att undvika sakfel skickas ett utkast till skolan för eventuella rättelser. Därefter publiceras rapporten.

Sedan återstår för skolan att ta ställning till utvecklingsplanen för de följande åren – med t.ex. åtgärder som ska vidtas och samarbetsprojekt som ska genomföras. Skolans rektor ansvarar självständigt för utvecklingsplanen.

Den externa bedömningen har det begränsade syftet att genom dialogen med oberoende sakkunniga pröva och fördjupa självvärderingens idéer om hur verksamheten kan förbättras. Om skolans egna slutsatser bekräftas är detta naturligtvis ägnat att ge tyngd åt planen och skapa förtroende hos överordnade organ och avnämare. Detta hindrar inte att det också kan uppstå situationer, då rektor bestämmer sig för att lägga vissa av bedömarnas synpunkter åt sidan.

Erfarenheter

Den allmänna uppfattningen bland dem som använt Skåne/Göteborgsmodellen är att den struktur den erbjuder är mycket användbar. De första åren användes modellen i sin helhet av många gymnasieskolor. Efter hand har dock tidsbrist gjort att användningen begränsats till vissa program eller till att avse vissa delar av modellen. En del skolor har gått vidare till andra utvärderingsmodeller.

Den del som nu används mest är självvärderingen. De nio rutorna har dock en del tyckt vara alltför omfattande och därför har man tagit vissa rutor under ett år och andra under ett annat. På andra skolor har man trots tidsåtgången arbetat med alla nio rutorna samtidigt för att få ett helhetsperspektiv på verksamheten. SWOT-analysen har ansetts mycket användbar.

Peer reviewdelen med extern bedömningsgrupp har inte använts lika mycket bl.a. på grund av tidsbrist. De externa bedömningar av kollegor från annan skola som genomförts har ibland ansetts ha blivit alltför ”kollegiala och snälla” bl.a. därför att det funnits personliga band mellan lärarna på de olika skolorna. Man har i efterhand konstaterat att man borde ha utbildat bedömargrupperna.

Ytterligare information om Skåne/Göteborgsmodellen kan fås av bl.a. utbildningsförvaltningen i Malmö och gymnasieskolan i Ängelholm.

3.5 Nätverkssamarbete – exempel

I en utvärdering av projekten ”Skolor lär skolor” och ”Albatross” lyfts några centrala villkor för skolutveckling fram⁸³. De två utvecklingsprojekten involverade mellan åren 1996 och 2000 tillsammans ett 50-tal grund- och gymnasieskolor över hela Sverige. ”Albatross” var ett partsammansatt utvecklingsprojekt och ”Skolor lär skolor” ett samarbete mellan grundskolor som hade kommit långt i utvecklingen av arbetslag.

De båda projekten hade olika utgångspunkter och mål, men båda hade som övergripande syfte att stödja de enskilda skolornas arbete med att utveckla sina arbetsformer. Albatrossprojektet hade dessutom det uttalade målet att förbättra elevernas lärmiljö.

Skolornas arbete med att utveckla sina arbetsformer kan förstås ur ett gransknings- och förbättringsperspektiv. I Albatrossprojektet skulle skolorna lära av varandra genom att delta i varandras granskning och förbättring av verksamheten. Detta skedde i nätverksgrupper där representanter från de olika skolorna deltog.

Nätverksgrupperna bildades genom att de 25 skolorna delades i fyra grupper. Gymnasieskolorna kom att utgöra en egen grupp och grundskolorna ordnades bland annat efter deras ingående stadier. Dessutom sammanfördes skolor som av den centrala projektledningen bedömdes befinna sig i olika utvecklingsfaser och som hade skilda erfarenheter av det egna gransknings- och förbättringsarbetet. Genom att sammanföra skolorna på det sättet ville man skapa förutsättningar för ett mer omfattande och genomträngande kvalitetsarbete.

⁸³ Björn, C., Blossing, U., Bonander, E., Ekman Philips, M., Hochwälder, J., Svensson, L., & Tegnér, K. (2001). *Organisera för utveckling och lärande. Nätverk som strategi för skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Enligt utvärderarna kom nätverken att utgöra ”små” utvecklingsorganisationer vid sidan av de ordinarie ”hemskolorna”. Resultatet av nätverksgruppernas arbete skulle överföras till hemskolorna och där omsättas i praktisk verksamhet. Miles⁸⁴ benämner den här typen av nätverksgrupper för temporära organisationer. Genom att de är grupper som är avskilda från hemskolans vardagliga arbetsrutiner kan här skapas ett större utvecklingsutrymme. Det kan vara så, menar Miles, att personer som deltar i en nätverksgrupp känner sig utvalda och med kraft går in i arbetet. Lösgjorda från vardagens rutiner kan de i den temporära nätverksgruppen se mer distanserat på skolans verksamhet och tillsammans med andra utföra ett mer påträngande gransknings- och förbättringsarbete.

Men det finns också svårigheter med den här typen av nätverksarbete, påminner Miles. Bland annat kan det vara så att deltagarnas engagemang kommer att leda till för högt ställda krav på arbetet i gruppen och vad som är realistiskt att återföra och omsätta i praktiskt pedagogiskt arbete på hemskolan. Det huvudsakliga problemet berör överföring av de kunskaper som vunnits i nätverksgruppen till den egna skolan. Hur överföringen ska ske behöver vara en del av det planeringsarbete som nätverksgruppen ägnar sig åt.

Arbetsätt i nätverken

Hur lyckades då skolorna med att i nätverk stödja varandras gransknings- och förbättringsarbete? Nätverksgrupperna träffades en till två gånger per termin. I de flesta fall lät skolorna samma representanter delta i nätverkets arbete under hela projektiden. Varje skolas representant/er stod i tur och ordning som värd för ett nätverksmöte till vilket övriga skolors representanter bjöds in.

Resultaten från intervjuer, observationer och enkäter visade att arbetet i nätverken till största delen inriktades mot att i en studiebesöksanda utbyta tips och idéer. I mindre grad användes mer krävande arbetsformer där deltagarna granskade och värderade varandras verksamhet ur olika perspektiv. Arbetet hade störst betydelse för dem som deltog i nätverksarbetet. För lärarna på ”hemmaskolorna” passerade resultaten och kunskaperna från arbetet ganska spårlöst förbi. Albatrossprojektet bedömdes därigenom ha haft störst effekt på individuell lärarnivå och mindre på en organisatorisk nivå.

I en del nätverk bildades rätt så omgående normer som kom att hindra att gransknings- och förbättringsarbetet fördjupades. Ett socialt umgängesmönster fick företräde framför ett mer arbetande och utmanande socialt mönster. I andra nätverk lyftes emellertid de utvecklingshinderande mönstren till gransk-

⁸⁴ Miles, M. B. (1964). On temporary systems. In M. B. Miles (Ed.), *Innovation in Education*. Columbia University New York: Teachers College Press.

ning och därigenom kom andra arbetsordningar att läggas fast för nätverksgruppens möten.

Nätverken kom på ett sätt att verka som utvecklingsorganisationer som bidrog till varje enskild skolas gransknings- och förbättringsarbete. Forskarna konstaterar att det utbyte av idéer och erfarenheter som ägde rum i nätverken förmodligen var rikhaltigare jämfört med det utbyte som till vardags skedde mellan lärarna på varje enskild skola. På ett annat sätt begränsades nätverkens utvecklingsfunktion genom att man inte i tillräcklig omfattning använde sig av andra arbetsformer i ett granskningsförfarande än att i studiebesöksanda utbyta tips och idéer.

Erfarenheter

I utvärderingen försöker man förstå resultatet ur ett längre tidsperspektiv. I det perspektivet kan den här typen av samarbete mellan skolor betraktas som en relativt ny företeelse. Grundtanken i ett nätverksarbete bryter helt med en traditionell skolkultur där varje lärares självbestämmande utgör den centrala utgångspunkten. Utvärderingen av Albatrossprojektet pekar på att det kanske i ett första skede blir så att det är de individualistiska lärandestrategierna som används när skolor ska samarbeta i nätverk.

Varje lärare som deltar i nätverket har egna mål med sitt deltagande och gör sina lärdomar som han eller hon omsätter i det egna klassrummet. På en del skolor, där det funnits arbetslag som utmärkts av en praktisk pedagogisk utvecklingsinriktning, har dessa individuella lärdomar dessutom kunnat befästas på arbetslagsnivå. Därigenom har man påbörjat processen att från nätverket till skolan överföra delar av de kunskaper som i nätverksgruppen vunnits om gransknings- och förbättringsarbete.

Att gransknings- och förbättringsarbetet i nätverken fick en begränsad omfattning hade till viss del sin förklaring i bristande input. Ingen kunskap om gransknings- och förbättringsarbete eller nätverksarbete spreds till skolorna och skolorna tycktes heller inte på egen hand ha inhämtat sådan kunskap.

Samarbete med andra skolor i nätverk kan utgöra ett effektivt stöd i en skolas gransknings- och förbättringsarbete. Forskarna konstaterar emellertid att skolor med en bristfällig självförnyande förmåga kan behöva ett mer fokuserat externt stöd som riktar in arbetet mot några viktiga områden. För skolor som däremot har kommit en bit på väg med att förse organisationen med gransknings- och förbättringskompetens kan stödet vara mer mångfasetterat och exempelvis bestå av ett samarbete med andra skolor i en nätverksorganisation.

4. GRANSKNING OCH FÖRBÄTTRING I DEN KOMMUNALA VERKSAMHETEN

I detta kapitel sätts fokus på den kommunala nivån med särskild inriktning på dess ansvar för granskning och förbättring av verksamheten. I kapitlet redovisas hur det system ser ut i vilket granskning och förbättring ingår. Särskild vikt läggs vid ett helhetstänkande där såväl generella åligganden enligt kommunallagen som uppdrag enligt särskilda statliga bestämmelser ingår. Beskrivningen utmynnar i exempel på tidplan och årscykel. Dessutom finns ett avsnitt om beslutsfattande i kommunal verksamhet och allra sist den aktuella utvecklingen beträffande ansvarstagande i arbetslag och partssamverkan – allt med syftet att visa på vikten av ett kommunalt helhetstänkande utifrån olika perspektiv.

4.1 Verksamhetsplan – skolplan – arbetsplan

Att granska och förbättra verksamheten är en viktig del av det kommunala ansvaret. Som grund för det åliggandet ska det enligt kommunallagen finnas av kommunfullmäktige fastställda verksamhetsplaner med mål och riktlinjer för de olika verksamheterna.⁸⁵ De är en del av den årliga budgeten.

Enligt skollagen ska det för skolområdet finnas en särskild verksamhetsplan – skolplanen⁸⁶. Kommunallagens verksamhetsplan för skolområdet och skollagens skolplan har samma syfte – att vara kommunens plan för hur skolväsendet ska utformas och vilka åtgärder som krävs för dess utveckling i enlighet med fastställda mål.

Skolplanen ska enligt skollagen följas upp och utvärderas. Dessa ord nämns inte i kommunallagen. Uppföljning och utvärdering av verksamheten är dock ett måste om man över huvud ska kunna veta om man har en verksamhet i enlighet med mål och riktlinjer och de föreskrifter som gäller för verksamheten⁸⁷. ”Uppföljning och utvärdering är därför en självklarhet i en målstyrd verksamhet”, som det uttrycks i regeringens proposition om ny kommunallag⁸⁸. Även verksamhetsplanen ska därför följas upp och utvärderas.

I 1997 års utvecklingsplan⁸⁹ för skolväsendet uttryckte regeringen oro över hur kommunerna genomförde detta åliggande. ”Under senare år har de ekonomiska frågorna dominerat och den ekonomiska uppföljningen stärkts medan frågan om vad man får för pengarna rönt betydligt mindre intresse i kommunernas

⁸⁵ Kommunallagen 8 kap. 5§

⁸⁶ Skollagen 2 kap. 8§

⁸⁷ Kommunallagen 6 kap. 7§

⁸⁸ Riksdagen, (1991), *Regeringens proposition om ny kommunallag*, prop. 1990/91:117

⁸⁹ Utbildningsdep. (1997), *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr 1996/97:112.

uppföljnings- och utvärderingsarbete. I fortsättningen måste därför arbetet inriktas mot att genomföra regelbundna bedömningar av skolverksamhetens kvalitet dvs. måluppfyllelsen i förhållande till nationella mål, skolplan och arbetsplan.”

Det var också med det syftet som den statliga förordningen om årliga kvalitetsredovisningar tillkom. De ska visa om målen för verksamheten uppnåtts och vilka åtgärder man avser att vidta om de inte uppnåtts. Samma inriktning har utvärderingen av verksamhetsplan/skolplan. Kvalitetsredovisning enligt statliga direktiv och utvärdering av den kommunala planen för skolområdet är därför egentligen bara två sätt att uttrycka samma skyldighet.

Kommunernas bokslut/årsredovisningar intar en särställning i den kommunala verksamheten. De är som regel de enda dokument i vilka verksamheten som helhet redovisas. Det är där som kommunens granskning/uppföljning/utvärdering av verksamheten ska redovisas. Under 1990-talet har årsredovisningarna fått allt större betydelse som grund för nya ställningstaganden och förslag. Den utvecklingen hänger sannolikt samman med de alltmer minskade resurserna särskilt under årtiondets första hälft. Med krympande resurser gäller det att välja och välja klokt. Då behövs bra underlag i ännu högre grad än i mer expansiva perioder.

Den granskning av verksamheten som ingår i årsredovisningen ligger till grund för de förbättringsåtgärder som prioriteras i verksamhetsplan/budget för kommande år. Det innebär att det i den kommunala verksamheten finns inbyggt ett system i vilket kommunens gransknings- och förbättringsarbete ska redovisas.

För varje rektors ansvarsområde ska det enligt respektive skolformsförordning finnas en arbetsplan. Den ska visa hur man avser att genomföra arbetet för att de fastställda målen ska uppnås. Arbetsplanen ska följas upp och utvärderas. Den utvärderingen är underlag för skolans kvalitetsredovisning som i sin tur är en nödvändig grund för kommunens kvalitetsredovisning. Arbetet med verksamhetsplan/skolplan på kommunnivå och arbetsplan på skolnivå hänger därför ihop.

Regeringen har i den senaste utvecklingsplanen⁹⁰ angett att kravet på arbetsplan och skolplan bör tas bort ur det nationella regelverket i samband med den kommande revideringen av skollagen. Detta, menar regeringen, koncentrerar kvalitetsarbetet kring *ett* dokument som staten föreskriver – kvalitetsredovisningen. Det tydliggör också ansvarfördelningen mellan stat och kommun genom att uppföljningen av lokala mål främst blir en fråga för skola och kommun. Samtidigt menar regeringen att de kommuner som även framöver väljer att anta kommunala skolplaner får ett gott underlag till dessa genom kvalitetsredovisningen. Läroplansarbetsgruppen var inne på samma tankegångar

⁹⁰ Utbildningsdep. (2002), *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr. 2001/2002:188

och föreslog i rapporten *Samverkande styrning*⁹¹ att den nationella regleringen beträffande skolplan och arbetsplan tas bort.

4.2 Kvalitetsredovisning och systematiskt arbetsmiljöarbete

Enligt förordningen om kvalitetsredovisning⁹² ska varje skola årligen och varje kommun senast den 1 maj varje år upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning.

Skolverket konstaterar i sin rapport⁹³ om innehåll och kvalitet i kommunernas kvalitetsredovisningar att i de kommuner som utvecklat ett väl fungerande kvalitetsgranskningssystem hade intresset för kvalitetsarbete ökat, årsplaneringen skärpts och de skilda rollerna i kommunen tydliggjorts.

I tillsynsutredningar har Skolverket konstaterat att sambandet mål – utvärdering – budget i många kommuner är dåligt utvecklat eller saknas helt. Detta bristande samband innebär att prioriteringarna i budgeten görs utan den kunskap om resultaten som är nödvändig. Ibland kan det kanske vara så att verksamhetens resultat faktiskt har redovisats men separat och i ett helt annat sammanhang. De olika tidpunkterna har gjort att man tappat bort sambandet.

Att hantera kvalitetsredovisningen avskilt från den kommunala årscykeln försvårar arbetet. I bästa fall kan kanske den politiska nämnden för skolan klara det och ändå bibehålla sambandet med årsredovisning och budget. Mer vanligt torde dock vara att man då helt eller delvis tappar sambandet. I kommunstyrelsen som ska ta ställning till kommunens hela verksamhet torde det vara näst intill omöjligt att se sambandet utan samtidig hantering. Eftersom det är i kommunstyrelsen som de reella prioriteringarna görs så måste det anses vara angeläget att kvalitetsredovisningen blir en i årsredovisningen och därmed i den kommunala årscykeln integrerad del.

En särskild form av kvalitetskontroll är det systematiska arbetsmiljöarbete⁹⁴ som från och med 2001-07-01 regelbundet ska genomföras på alla arbetsplatser. Med systematiskt arbetsmiljöarbete avses ”arbetsgivarens arbete med att undersöka, genomföra och följa upp verksamheten på ett sådant sätt att ohälsa och olycksfall i arbetet förebyggs och en tillfredsställande arbetsmiljö uppnås”. Föreskrifterna ersätter tidigare regler om internkontroll och skärper kraven på arbetsmiljöarbetet.

Syftet med arbetsmiljöarbetet är att säkerställa att arbetsmiljön i sin helhet är så tillfredsställande att det finns tillräckliga förutsättningar för utveckling av

⁹¹ Utbildningsdep., (2001), *Samverkande styrning*, Ds 2001:48

⁹² Utbildningsdep., (2001) *Förordning om kvalitetsredovisning*, SFS 1997:702 med ändring SFS 2001:649

⁹³ Skolverket (2000), *Rapportering av kvalitetsarbetet i kommuner och skolor samt Skolverkets åtgärder för att stödja detta arbete, V4-uppdraget* (dnr 2000:1875)

⁹⁴ Arbetsmiljöverket, (2001), *Föreskrifter för systematiskt arbetsmiljöarbete*, AFS 2001:1

verksamhetens kvalitet. Detta samband mellan arbetsmiljön och måluppfyllelsen har starkt betonats i ÖLA 00.

En fullständig kvalitetsbeskrivning omfattar därför såväl verksamhetens resultat som arbetsmiljöns förutsättningar för att uppnå optimal måluppfyllelse i verksamheten. Kvalitetsredovisningen bör därför samordnas med dokumentationen av det systematiska arbetsmiljöarbetet. Det är först när en sådan helhetsbeskrivning finns som den politiska nämnden respektive den enskilda skolan kan ta ställning till vilka prioriteringar och ställningstaganden som är nödvändiga med anledning av vad som redovisats.

4.3 Årscykel

Kommunnivåns och skolnivåns ömsesidiga beroende gör att det måste finnas ett gemensamt system för de båda nivåernas arbete med mål – utvärdering – kvalitetsredovisning och dess koppling till budget och årsredovisning. Om det inte gör det så finns inte heller den helhetsbild som krävs för att kommunen ska kunna fullgöra sin skyldighet att följa upp och utvärdera verksamheten i förhållande till fastställda mål och göra nödvändiga prioriteringar i budgeten.

Ett problem när det gäller att koppla samman åtgärdsbehov i kommunens årsredovisning/kvalitetsredovisning för ett år med prioriteringar i budgeten för nästföljande år är att årsredovisningen som regel fastställs i april/maj. Då har budgeten för det nya året redan fastställts. Därmed uppkommer ett års förskjutning. Slutsatser i årsredovisningen för år 1 kan påverka budgeten först för år 3. Processen med budget och årsredovisning och därmed också vilka åtgärder som behöver vidtas och vilka prioriteringar som behöver göras med anledning av årsredovisningen/kvalitetsredovisningen får därmed en treårscykel.

Skolornas arbetsplaner kopplas av naturliga skäl ofta till läsår medan kommunens årscykel bygger på kalenderår. Det finns kommuner som utnyttjat denna olikhet för att få en koppling mellan skolornas kvalitetsredovisning för ett läsår och kommunens budget redan för nästkommande kalenderår. Skolorna har då t.ex. under september månad lämnat en kvalitetsredovisning för föregående läsår vilken använts i kommunens budgetarbete. Helhetsbilden kan dock inte överblickas förrän skolan lämnat en redovisning inklusive budgetutfall som täcker hela kalenderåret.

Även om tidsförskjutningen på det sättet delvis kan begränsas till ett halvt år sett ur det kommuncentrala perspektivet så dröjer det ytterligare ett halvt år innan skolans arbetsplan för nästkommande läsår träder i kraft. Därmed blir

det i alla fall ett års tidsförskjutning – i detta fall på skolnivån. En möjlighet är naturligtvis att skolan har en rullande arbetsplan med revidering halvårsvis.

I en del kommuner pågår arbetet med årsredovisning för ett år till en del parallellt med budgetarbetet för nästa. Då kan naturligtvis delar av resultat i årsredovisningen för år 1 utnyttjas redan i budgetarbetet för år 2. Oavsett vilken tidtabell man tillämpar gäller dock att de resultat man utnyttjar i budgetarbetet är säkerställda. Att i förväg använda ej säkerställda delar av en senare helhet leder lätt till att de åtgärder man avser att vidta inte blir optimala.

Huvudkomponenterna i årscykeln med budget och verksamhetsplan/skolplan respektive arbetsplan samt årsredovisning med kvalitetsredovisning och arbetsmiljöredovisning kan då få t.ex. följande tidplan:

	Kommunen	Skolan/enheten
År 2002		
September		Rektors kvalitetsredovisning för läsåret 2001/2002 ev. in till central förvaltning – om det alternativet valts
November	Kommunfullmäktige fastställer verksamhetsplan och budget för år 2003	
December	Skolstyrelsen eller motsvarande fastställer budget för år 2003 ev. med prioriteringar enligt skolornas kvalitetsredovisning för läsåret 01/02	
År 2003		
Januari		Skolan fastställer budget för år 2003 Ev. justeras arbetsplan för läsåret 02/03
Mars		Rektors årsredovisning med kvalitetsredovisning och arbetsmiljöredovisning för år 2002 in till central förvaltning
April	Skolstyrelsen eller motsvarande beslutar om årsredovisning med kvalitets- och arbetsmiljöredovisning för år 2002	
Maj	Kommunfullmäktige beslutar om årsredovisning för år 2002	
Juni–Aug. September		Skolan fastställer arbetsplan för läsåret 03/04 Rektors kvalitetsredovisning för läsåret 02/03 ev. in till central förvaltning – om det alternativet valts
November	Kommunfullmäktige fastställer verksamhetsplan och budget för år 2004	
December	Skolstyrelsen eller motsvarande fastställer budget för år 2004 med prioriteringar fullt ut enligt årsredovisning för år 2002 – ev. också med prioriteringar enligt skolornas kvalitetsredovisning för läsåret 02/03 – om det alternativet valts	
År 2004		
Januari		Skolan fastställer budget för år 2004. Ev. justeras arbetsplan för läsåret 03/04

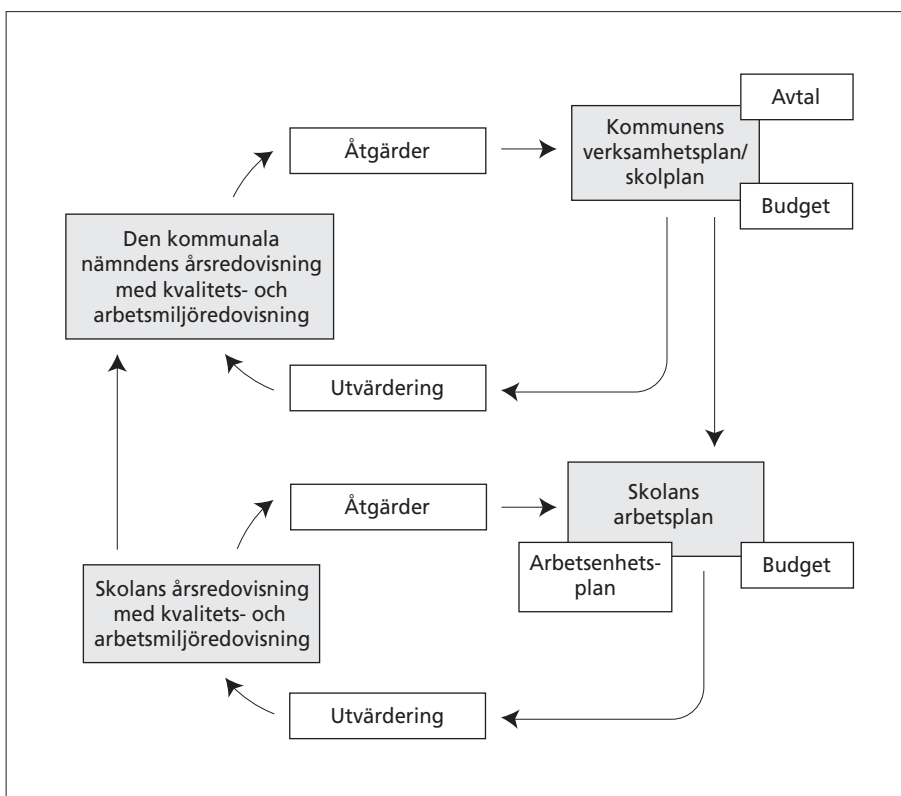
Kommun- och skolnivån är starkt beroende av varandra för att var och en för sig kunna fylla de funktioner man ålagts av den egna kommunen och enligt statlig reglering. Att utforma ett system med syftet att både fylla den egna nivåns behov när det gäller kvalitetsredovisning och budgetarbete och att samtidigt underlätta för den andra är därför nödvändigt.

Följande illustration (se nästa sida) är ett försök att översiktligt beskriva sambandet mål/budget – utvärdering – kvalitetsredovisning/arbetsmiljöredovisning/årsredovisning på kommun- resp. skolnivån. I praktiken är den process som illustrationen vill visa inte så renodlad som den beskrivs. De olika delarna går ofta in i varandra. Den påverkas ofta också av andra processer i kommunen.

Illustrationens övre del visar sambanden i det kommuncentrala arbetet med mål/budget – utvärdering – årsredovisning – åtgärder. Dess nedre del visar samma samband på skolnivå. Varje nivå har ansvar för att var och en för sig utforma sin egen årscykel på ett sådant sätt att dessa samband fungerar. Ingentenda nivå kan dock genomföra sitt åliggande utan samband med den andra. Kommunens verksamhetsplan/skolplan med dess budget leder vidare till skolans arbetsplan med dess interna budget och skolans årsredovisning med dess kvalitets- och arbetsmiljöredovisning leder vidare till kommunens årsredovisning.

Huvuddokumentet i processen är verksamhetsplan/skolplan resp. arbetsplan. Budgeten på såväl kommun- som skolnivå kan därför betraktas som en ”bilaga” till dessa i vilken de ekonomiska förutsättningarna för genomförandet i enlighet med mål och ambitioner anges.

I och med det senaste avtalet mellan Svenska Kommunförbundet och Lärarnas Samverkansråd – ÖLA 00 – är kvalitetsutvecklingsarbetet ett parts-gemensamt ansvar. Avtal mellan de lokala parterna och överenskommelser i skolutvecklingsgrupperna har därmed fått en framskjuten plats i arbetet. Det parts-gemensamma arbetet torde därför komma att få en alltmer ökad tyngd i den kommunala årscykeln.



Sambanden i den kommunala årscykeln

4.4 Beslutsfattande

Skolan är en i hög grad händelsestyrd verksamhet. Mycket måste bestämmas här och nu. Det är nästan alltid bråttom. Det som måste planeras görs ofta i sista stund – inte sällan så sent att det i praktiken enbart blir en bekräftelse på sådant som redan genomförts. Att i en sådan miljö leva upp till formella bestämmelser är inte alltid lätt. Det kan i alla fall vara en förklaring till att regelverket och den av kommunen fastställda fördelningen av ansvar och befogenheter inom skolområdet ofta inte följs. Likväl är det ett problem.

Hur beslut får fattas i den kommunala verksamheten regleras i kommunallagen⁹⁵. Vissa beslut måste fattas av en kommunal nämnd/styrelse. Det gäller framför allt sådant som rör verksamhetens mål, inriktning, omfattning och kvalitet. Det gäller också ärenden som rör myndighetsutövning mot enskilda om de är av principiell beskaffenhet eller eljest av större vikt.

Andra beslut som enligt statlig reglering ska fattas av kommunen/nämnden kan dock nämnden uppdras åt t.ex. en anställd att fatta, *delegera*. I regel delegeras de flesta verksamhetsbeslut till någon anställd. Beslut som fattas på grund av delegation från nämnden ska anmälas till nämnden eller förvaltningschefen beroende på hur nämnden beslutat.

Enligt regeringens proposition om ny kommunallag⁹⁶ avses med beslut ”varje ställningstagande där man väljer mellan olika alternativ och där vissa överväganden och bedömningar måste göras... Den allt tydligare målstyrningen har medfört att det nu för många åtgärder i den kommunala verksamheten finns klara målsättningar på ett helt annat sätt än tidigare... Fler ställningstaganden än tidigare kan därmed utifrån tydliga mål och riktlinjer anses ha *verkställighetskaraktär*. Dessa behöver ej anmälas till nämnden.” Någon exakt gräns mellan vad som är beslut och vad som kan anses ha ren verkställighetskaraktär kan inte dras. Det är den kommunala nämnden för skolan som avgör vilka ärenden som ska vara beslut och vad som får betecknas som verkställighet.

I den kommunala verksamheten finns en stor mängd åtgärder som inte har sin grund i kommunallagens bestämmelser om beslut eller som utifrån dessa genom allt tydligare mål fått verkställighetskaraktär. I propositionen karakteriserar man dessa som ”*rent verkställande åtgärder*”. De är naturliga inslag i den dagliga verksamheten och kan ha sin grund i t.ex. instruktion eller befattningsbeskrivning. För skolans del kan de också finnas i läroplan eller annan statlig förordning.

Man skulle därför kunna säga att det finns tre slag av beslut och ställningstaganden med olika formella krav – dels formella beslut, dels verkställighet

⁹⁵ Kommunallagen 6 kap. 33–38 §§

⁹⁶ Riksdagen, (1991), *Regeringens proposition om ny kommunallag*, prop. 1990/91:117

och dels rent verkställande åtgärder. De rent verkställande åtgärderna kan sägas ha "vardagskaraktär".

I skolverksamheten finns också s.k. *rektorsbeslut*, det vill säga beslut som rektor fattar enligt statlig författning. Dessa beslut avser frågor om hur verksamheten ska anordnas och enskilda elevärenden. De är beslut som staten uppdragit åt rektorn utan kommunen som mellanhand. De är därför inga delegationsbeslut i kommunallagens mening och ska inte ingå i kommunens delegationsordning. Några krav på redovisning till nämnden finns inte heller. Rektorsbeslut enligt statlig författning kan inte övertas eller villkoras av den politiska nämnden.

Alla beslut – delegationsbeslut, rektorsbeslut enligt statlig förordning och ställningstaganden av verkställighetskaraktär ska *dokumenteras*. För rent verkställande åtgärder som grundas på t.ex. instruktion eller befattningsbeskrivning torde dock ingen särskild dokumentation behövas. All dokumentation av beslut och ställningstaganden ska förvaras på ett lättillgängligt och säkert sätt. En vanlig lösning är registrering på t.ex. månadslistor. Underlag för ställningstagandena förvaras i pärmar eller mappar.

Skolverket har i sina tillsynsutredningar konstaterat att dokumentationen av beslut på skolnivå ofta är bristfällig. I många tillsynsärenden har det visat sig att dokumentation helt saknas och att ingen som helst registrering av ärenden finns. Att då i efterhand när någon känner sig förfördelad reda ut vad som egentligen beslutades och varför är ofta helt omöjligt – en ur rättssäkerhetsynpunkt helt oacceptabel situation. Bristen på dokumentation försvårar dessutom arbetet med att följa upp och utvärdera verksamheten. Den kvalitetskontroll som kommun och skola är ålagda att genomföra saknar därmed för arbetet väsentligt underlag. Att beslut och ställningstaganden dokumenteras enligt gällande bestämmelser har därför också ett resultatperspektiv.

I Skolverkets tillsynsverksamhet har det också visat sig att ansvarsfördelningen mellan olika beslutsnivåer alltför ofta är otydlig. Vanligt är att delegationsordningen inte är aktuell eller följs. Det förekommer t.ex. att annan än den som anges i delegationsordningen beslutar. Sådana oklarheter leder inte sällan till stor osäkerhet hos både personal och föräldrar.

De båda lärarförbundens uppföljning av Avtal 2000 visade att det krävs vissa grundläggande förutsättningar för att ett framgångsrikt gransknings- och förbättringsarbete ska vara möjligt. Avsaknad av sådana förutsättningar visade sig vara vanliga brister i många mindre framgångsrika kommuner.

De grundläggande förutsättningar som rapporterades som särskilt betydelsefulla var

- ömsesidig respekt, förtroende och tillit mellan arbetsgivare och arbetstagare på varje nivå
- tydlig ansvarsfördelning i form av bl.a. aktuell och tillämpad besluts- och delegationsordning mellan politiker och tjänstemän och mellan tjänstemän på olika nivåer
- fungerande former för styrning och kontroll i form av skolplan, arbetsplaner, uppföljning och utvärdering

Att avkräva personalen en ständigt pågående kvalitetsutveckling utan att dessa grundläggande frågor beträffande ”ordning och reda” lösts på ett tillfredsställande sätt har visat sig ofta bidra till höjd frustrationsnivå med negativ inverkan på det nödvändiga utvecklingsarbetet. Å andra sidan visade uppföljningen att en *fungerande ”ordning och reda” i kommunen aktivt bidrar till ett framgångsrikt utvecklingsarbete och till kvalitetsutveckling*. Det finns därför all anledning att i varje kommun och skola noggrant analysera den egna situationen och vidta de åtgärder som krävs.

4.5 Kollegialt samarbete

För att granska och förbättra den självförnyande förmågan behövs någon slags ”bakgrund” för att kunna ”veta” om man har en sådan förmåga. Forskningen pekar på att en skolas sammansatta sociala liv är en sådan bakgrund. Personalens förmåga till kollegialt samarbete omkring det pedagogiska uppdraget har stor betydelse för möjligheterna att utveckla den optimala gransknings- och förbättringskultur som kännetecknar en självförnyande skola. Detta samband behandlades i avsnitt 2.1.

En vanlig form för kollegialt samarbete är arbetslag. I ”den lilla skolan i den stora” kan den lärande organisationen framträda tydligt och den självförnyande förmågan utvecklas. I laget kan man finna en skolas sammansatta sociala liv i koncentrat. Det är i arbetslagets gemensamma arbete nära den enskilda elevgruppen som den granskande och förbättrande kulturen skapas. Det är därmed också där som den självförnyande förmågan har sin spjutspets.

Den gängse definitionen på benämningen lag är en grupp med en gemensam uppgift. Tillämpat på förskola och skola innebär det den grupp pedagoger som har gemensamt ansvar för en och samma grupp barn/elever t.ex. i en arbets-

enhet. Lärarna i ett enskilt ämne eller grupp av ämnen (t.ex. no-ämnen) vid en skola är med den definitionen inte ett arbetslag. De har ju inte gemensamt ansvar för en viss elevgrupp inom en skola. En benämning på en sådan grupp lärare kan vara ämneslag.

I grundskolan förekommer ibland benämningen arbetslag i betydelsen lärare och elever tillsammans. Även om all undervisning är en interaktion för vilken både lärare och elever har ansvar är det dock inte rimligt att jämställa dem genom att säga att de är ett lag med en gemensam uppgift.

Däremot ingår såväl lärare som elever i benämningen arbetsenhet. Arbetsenhet är den vanligaste organisatoriska enheten inom en skola när lärarna arbetar i arbetslag. Eleverna vid en skola fördelas på arbetsenheter och inom dessa på klasser och/eller grupper av skiftande storlek. Eleverna i en arbetsenhet kan ha samma ålder (åldersbaserad verksamhet) eller olika ålder (åldersblandad verksamhet).

Uppdraget

För förskolans del är arbetslagsprincipen sedan länge väl etablerad. I det tidigare pedagogiska programmet för förskolan⁹⁷ stod bl.a.: ”Förskolans personal ska arbeta i arbetslag. Det innebär att man i det pedagogiska arbetet medvetet tar tillvara de resurser som finns i personalgruppen och strävar efter att utnyttja vars och ens personliga erfarenheter och specialintressen. Arbeta och ansvar ska fördelas med hänsyn till kompetens, förmåga och intresse.” I läroplan för förskolan (Lpfö 98) används benämningen arbetslag om den grupp lärare som gemensamt har ansvaret för en viss elevgrupp. I läroplanen preciseras arbetslagets funktion.

I grundskolans och gymnasieskolans läroplaner har kravet på helhet i undervisningen blivit allt tydligare i 80-talets och 90-talets skolreformer. För det behöver lärarna samarbeta över traditionella ämnes- och klassgränser och över yrkeskategorierna. Ordet arbetslag nämns inte i Lpo 94 och Lpf 94. Där uttrycks samverkan mellan lärare i mer generella termer, som t.ex. i läroplanen för grundskolan (Lpo 94): ”För att åstadkomma en helhet i lärandet för eleverna behöver lärarna samarbeta över ämnesgränserna, och yrkeskategorierna. Det är ett gemensamt ansvar att alla elever stimuleras till lärande av dem som arbetar i skolan, vilket underlättas då ansvaret över samma grupp elever delas...Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande.”

⁹⁷ Socialstyrelsen, (1987), *Pedagogiskt program för förskolan*

I läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) uttrycks helhetskravet på bl.a. följande sätt: ”Alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Läraren skall samverka med andra lärare i arbetet på att uppnå utbildningsmålen... Rektor har ett särskilt ansvar för att det kommer till stånd samverkan mellan olika kurser så att eleverna får ett sammanhang i sina studier. Kunskapsområden där flera ämnen skall bidra skall samordnas så att de utgör en helhet för eleven.”

Erfarenheter

Undersökningar visar att arbetslag främst ägnar sig åt undervisnings- och elevvårdsärenden och att dessa uppgifter upptar cirka två tredjedelar av tiden⁹⁸. Undervisningsärendena visar sig till största delen röra schemabrytande aktiviteter som exempelvis temastudier och idrottsdagar och mer sällan den dagliga undervisningen. De elevvårdande uppgifterna ser lärarna som en av lagets viktigaste uppgifter.

I en studie av 35 grundskolor mellan åren 1980 och 1985 konstaterades att ansvaret för styrningen av skolans inre arbete i realiteten låg hos de enskilda lärarna⁹⁹. Man diskuterade sällan verksamheten som helhet. Systematiska utvärderingar utfördes inte för att se om målen i de lokala planerna uppnåts. En tydlig förändring tycktes emellertid vara på gång. Planeringsarbetet på låg- och mellanstadiet utfördes under undersökningstiden allt oftare kollektivt och överhuvudtaget började lag av lärare att samverka i allt flera avseenden. På högstadiet var dessa förändringar inte lika märkbara även om det fanns enstaka skolor där lagtanken började slå rot.

Mellan åren 1987 och 1989 studerades arbetet i fyra högstadiearbetslag på fyra olika rektorsområden¹⁰⁰. Det visade sig att lärarna och skolorna organisatoriskt hade anpassat sig till propåerna om samarbete i arbetslag men att lärarkulturen, till exempel varje lärares beslutanderätt när det gällde arbetsätt, i princip förblev oförändrad.

Vid pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet bedrivs sedan 1997 forskningsprojektet LUSS (Lärande, utveckling, samverkan i skolan). I projektets första delrapport¹⁰¹ ingick åtta fallstudier varav av fyra presenterats i rapporten. En studie som av utrymmesskäl inte presenterats i rapporten men som enligt författarna inte är mindre intressant för det avser *personalens lärande genom arbete i arbetslag*. Den studien har refererats i tidskriftsbilagan Uppslaget/Aktuellt i pedagogiken 1/2000.

⁹⁸ Ahlstrand, E., Granström, K., & Lindvall-Olsson, K. (1989). *Kommunikationsmönster i arbetslag och arbetsenheter. Om samspel i kollektivt lärararbete i olika skolkulturer* (Arbetsrapporter från tema Kommunikation 1989:4). Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping.

⁹⁹ Ekholm, M., Fransson, A., & Lander, R. (1987). *Skolreform och lokalt gensvar* (Publikationer från institutionen för pedagogik 3). Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

¹⁰⁰ Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Linköping: Linköpings universitet.

¹⁰¹ Ohlsson – Salino: *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning*, ISSN 0281-6296.

Där sägs bl.a. att ”lärares inställning till att gå in i ett arbetslag har stor betydelse för om arbete i lag leder till pedagogisk utveckling. Om man tvingar på lärare att arbeta i arbetslag utan att göra något för att arbetet ska fungera leder arbetsorganisationen många gånger till att lärarna blir osäkra och undrar vad de ska ha laget till. Å andra sidan kommer inte arbetslagsreformen av sig själv. Visst tvång kan vara bra. Det väcker ett visst motstånd, som i sin tur kan skapa ett slags grogrund för att diskutera utifrån olika synpunkter.

Kan man hitta dialogen för att förstå sig på varandra och överbrygga olikheterna kan man inom laget lära av varann och gå vidare mot en pedagogisk utveckling. Under hela processen från initiativ till slutlig sammansättning av ett arbetslag gäller det att se till att det finns en dialog dels mellan lagmedlemmarna, dels mellan dem som ska ingå i laget och ledningen.

Arbetslaget kan ha olika funktioner. En är att fungera som socialt stöd, upplevas som andningshål, där man lastar av sig en del problem. Det är dock först när uppgiftsorientering är lagets huvudsakliga funktion som lagarbetet kan bli betydelsefullt för den pedagogiska utvecklingen. Man använder arbetslaget för pedagogisk planering, diskuterar och prövar olika arbetssätt. Det blir därmed en del av lärarnas eget lärande. Enkäter från skolor med fungerande arbetslag visar att det finns faktorer som är särskilt viktiga för att arbete i lärarlag ska ha förutsättningar att bli positivt för skolutveckling:

1. Trivsel och harmoni i arbete och möjlighet att påverka arbetslagsfunktionen.
2. Vad man gör i arbetet är viktigare än hur man är som person.
3. Man har talat mycket om värdegrunden.”

I den medlemsenkät som ingick i uppföljningen av Avtal 2000 ställdes ett antal frågor vars syfte var att visa i vad mån arbetet med Avtal 2000 märkts på den egna enheten och påverkat medlemmarna arbetssituation. Nio av tio av de cirka 3 550 som svarade uppgav att de ingick i arbetslag – variationerna mellan de olika verksamheterna var små. Tre av fyra uppgav att de hade fått måttligt, stort eller mycket stort *inflytande genom arbetslaget* över arbetstider, arbetsfördelning, schema, klass- och gruppsammansättning, ekonomi och kompetensutveckling. De anställdas inflytande över den egna närorganisationen visade sig vara helt kopplat till arbete i arbetslag. Inflytande utan koppling till lag fanns nästan inte.

Från framgångsrika kommuner och skolor uppgavs att organisationen i arbetslag var den bästa arbetsmiljöinsats de någonsin genomfört. Tillfredsstäl-

lelsen med jobbet hade ökat, utbrändheten hade minskat, den samlade kompetensen hade kunnat utnyttjas bättre och förutsättningarna för skolutveckling hade kunnat förbättras. Möjligheterna att anpassa undervisningen efter varje elevs behov hade också ökat. Eleverna kunde mer påtagligt än tidigare få inflytande över sin egen inläring. Deras motivation ökade och deras resultat förbättrades.

Från flera kommuner som hade varit särskilt framgångsrika redovisades att lagen i praktiken utvecklats till *självstyrande grupper* – dock utan de formella befogenheter som denna självständighet krävde. Många hade därför ”med huvudmannens goda minne” tvingats sätta sig över gällande regelverk för att kunna göra alla de ställningstaganden som verksamheten krävde. Denna situation anses enligt uppföljningens slutrapport¹⁰² som oacceptabel. Att utveckla den kommunala ordningen för beslutsfattande i riktning mot att ge arbetslaget formella befogenheter ansågs därför nödvändigt.

Erfarenheter från det partsgemensamma utvecklingsarbetet visar att ”*lagets beslutsfattande*” bör göras så enkelt som möjligt. En viktig sådan åtgärd är att noga överväga vilka ställningstaganden som kan bedömas ha verkställighetskaraktär. Arbetslagets dokumentation av verkställighet bör kunna ske i enkel form t.ex. i en loggbok. Den måste göras på ett sådant sätt att det tydligt framgår vilken åtgärd man vidtagit. Loggboken kan föras av alla i laget.

Rent verkställande åtgärder bör kunna ingå i en instruktion för arbetslagets arbete. Det gäller som regel åtgärder av vardagskaraktär vilka är kontinuerliga inslag i den dagliga verksamheten. För sådana ställningstaganden torde ingen särskild dokumentation krävas.

Ställningstaganden av rättssäkerhetskaraktär och andra beslut som nämnden delegerar och anger att de ska vara formella beslut måste hanteras på ett mer formaliserat sätt t.ex. enligt ett fastställt formulär. För delegerade beslut enligt kommunallagen krävs en enskild beslutsfattare – anges med befattning eller namn. Beslutslistor, underlag och loggbok måste förvaras på ett säkert och lättillgängligt sätt. Det åligger rektor att kontrollera att arbetslaget följer de regler som fastställs för hanteringen av beslut och verkställighet.

Arbetslagets frirum har stor betydelse för hur lagarbetet utvecklas. Ett arbetslag som utvecklats till att bli en självstyrande grupp har fullt förfogande över den egna närorganisationen med dess schema, personalfrågor, ekonomi och ställningstaganden beträffande varje elevs undervisningssituation. Avgörande för arbetslagets möjligheter att ta det fulla ansvaret för verksamheten i sin enhet är hur stort dess frirum i verkligheten blir.

¹⁰²Lärarnas samverkansråd (1999)
Skolutveckling och Partssamverkan

I många framgångsrika arbetslag har man fördelat planerings- och utvecklingsfrågorna mellan sig. En av lagmedlemmarna har sedan tagit på sig de mera formella samordningsuppgifterna och företrätt enheten utåt. Motsatsen – att en får ansvara för allt – finns också. Erfarenheten visar dock att den vägen blir delaktigheten hos laget i sin helhet liten.”

En undersökning i slutet av 1990-talet visade att 9 av 10 nya lärare tyckte att skolans struktur och organisation var ett hinder för deras möjligheter att genomföra arbetet utifrån fastställda mål. En fast och oflexibel organisation, ett starkt bundet schema och inga eller små möjligheter att påverka och utnyttja de ekonomiska resurserna uppfattades som de största hindren. Besluten upplevdes ofta tas alltför långt från verksamheten. Denna brist på frirum upplevdes som ett hinder för den pedagogiska utvecklingen. Uppföljningen av Avtal 2000 visade att arbete i arbetslag med dess mer strukturerade samarbete mellan lärarna och ökade beslutsbefogenheter nära den enskilda eleven blivit viktiga redskap för att ändra på denna bild.

Blossing¹⁰³ pekar på risken att skolan stannar vid en yttre organisation i arbetslag men missar dess konsekvenser i form av ett *förändrat lärarskap*. I en fallstudie av fem grundskolor konstateras att skolornas självförnyande förmåga har ökat och att den på ett sätt har främjat förbättringar av lärarskapet och arbetslagsarbetet. Men å andra sidan visar också resultatet att den självförnyande förmågan varit begränsad på ett sådant sätt att förbättringsarbetet inte på allvar har förmått skapa lärandeformer som brutit med den traditionellt kunskapsförmedlande formen och därmed inte klarat av att sätta elevernas erfarenhet i centrum.

Blossing menar att skolor kan te sig effektiva, till synes ha självförnyande förmåga och lyckas utveckla självstyrande arbetslag men ändå missa att förändra lärarskapet från det traditionellt förmedlande till mer handledande insatser. När skolledare och lärare förbättrar verksamheten förefaller man ibland fortsätta göra det man alltid gjort – men bättre. Att åstadkomma en förbättring av den pedagogiska verksamheten som innebär att man gör något annat, som i sin tur blir ännu bättre, faller inte automatiskt ut ur de självstyrande arbetslagen.

4.6 Partssamverkan

Den 1 april 1995 trädde *Avtal 2000* mellan landets kommuner genom Svenska Kommunförbundet samt Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund genom Lärarnas Samverkansråd i kraft. Till avtalet fogades överenskommelsen *En*

¹⁰³ Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

satsning till två tusen. Dessa båda dokument, tillsammans kallade skolutvecklingssavtalet, omfattade hela det offentliga skolväsendet, kultur/musikskolan, förskolan och fritidshemmen. Tillsammans var de den kraftfullaste överenskommelse mellan parter på svensk arbetsmarknad beträffande utveckling och kvalitet som dittills funnits. Den strategi parterna enades om innebar ett starkt lokalt inflytande. De anställda skulle få ökat inflytande över den egna verksamheten.

Den innersta kärnan i Avtal 2000 med En satsning till två tusen är utvecklingen av *relationen lärare – elev*. Den har i En satsning till två tusen uttryckts som att ”läraren ska vara ledare för elevernas lärande”. Det innebär en tyngdpunktsförskjutning från kunskapsförmedling till att skapa lärande situationer för eleverna. Det är med denna utgångspunkt som överenskommelserna i de båda dokumenten ska ses.

Denna innersta kärna var i och för sig inte revolutionerande. Den hade successivt utvecklats i läroplanerna. Det nya var att parterna kommit överens om att gemensamt skapa förutsättningar – åtgärder och former – för att den skulle kunna förverkligas. Övergången från en centralt reglerad undervisningskyldighet till en mer flexibel och lokalt anpassad disposition av lärares tid i skolan var en viktig sådan åtgärd. Förändringen skulle ge lärare och elever ökade möjligheter att skapa en flexibel arbetsorganisation som främjar elevernas lärande.

Avtalet var nyskapande inte bara i fråga om sin utvecklings- och kvalitetsinriktning utan också i fråga om strategi. Det centrala avtalet och dess utvecklingsdokument krävde lokala avtal och överenskommelser i vilka de lokala parterna skulle precisera och utveckla vad som överenskommit centralt med utgångspunkt från situationen och förutsättningarna i varje enskild kommun/kommunalförbund.

Efter Avtal 2000 har följt ett nytt flerårsavtal, *ÖLA 00 för åren 2000–2005*. I ÖLA 00 har parterna fördjupat sina gemensamma åtaganden att säkerställa verksamhetens kvalitet i enlighet med nationella mål. ”Parterna är överens om att ÖLA 00 i sin helhet syftar till en förbättrad måluppfyllelse i förskolan och skolan. Att sätta upp mål, utvärdera resultaten och sedan vidta åtgärder för förbättrad måluppfyllelse måste bli en del av verksamheten ... Fler elever måste nå målen.”

I avtalet konstaterar parterna att vägen till en ökad måluppfyllelse förutsätter att varje nivå i systemet förfogar över maximal frihet i valet av tillvägä-

gångssätt. Man säger också att ökad makt och frihet förutsätter att man är beredd att i motsvarande grad ta på sig ett eget stort ansvar för arbetet och de resultat det leder till. För att nå dit har parterna i avtalet enats om att centralt och lokalt gemensamt söka undanröja sådant som kan vara hinder i arbetet med att öka måluppfyllelsen.

I avtalet rekommenderar de centrala parterna de lokala parterna i kommun och kommunalförbund att bilda en *skolutvecklingsgrupp* med uppgift att följa förskolans och skolans resultat och förnyelse. Gruppens arbete ska utgå från hur barns och elevers inflytande, arbetsorganisationen, arbetstiden, arbetsmiljön, lärarnas kompetens, introduktion av nya lärare mm kan bidra till att öka måluppfyllelsen. En viktig utgångspunkt för arbetet är skolornas och kommunens kvalitetsredovisningar. I lokala avtal ska skolutvecklingsgruppens planering preciseras samt vilka åtgärder i övrigt som krävs för att måluppfyllelsen ska kunna förbättras. Parternas avsikt med skolutvecklingsgrupper är att det partsgemensamma arbetet successivt ska komma att få allt större betydelse för ett framgångsrikt utvecklingsarbete.

För att följa, stödja och bedöma utvecklingen har parterna bildat ett centralt råd med uppgift att kontinuerligt följa hur skolan och förskolan förmår åstadkomma en ökad måluppfyllelse och, om så erfordras, initiera åtgärder i syfte att ytterligare undanröja hinder för utvecklingen eller i övrigt underlätta arbete i riktning mot ökad måluppfyllelse.

Erfarenheter

Under åren 1997–1999 genomförde Lärarnas Samverkansråd en rikstäckande uppföljning av Avtal 2000. För uppföljningen utarbetades ett analysunderlag utifrån det 40-tal konkreta överenskommelser som fanns i de båda dokumenten. De grupperades i de sex sakområdena partssamverkan, inflytande, yrkesutveckling, arbetstid, kompetensutveckling och lönesättning. Med detta underlag som grund besökte ett 50-tal regionala ombudsmän i de båda lärarförbunden vid tre tillfällen under åren 1997–1999 de fackliga företrädarna i landets alla kommuner och kommunalförbund. De frågor som ställdes konstruerades så att svaren skulle visa hur långt de lokala parterna enligt de fackliga företrädarna kommit med att förverkliga och utveckla det som överenskommit centralt. För varje kommun fastställdes om det lokala arbetet kunde bedömas som otillfredsställande, mindre tillfredsställande, tillfredsställande, väl tillfredsställande eller mycket väl tillfredsställande.

Enligt uppföljningens slutrapport¹⁰⁴ hade vid den sista undersökningen två av tre kommuner uppnått nivån tillfredsställande eller mer. De återstående hade inte nått så långt. De två sakområden där det lokala arbetet varit minst framgångsrikt var yrkesutveckling och kompetensutveckling. För de fyra övriga sakområdena var genomsnittsvärdet för alla kommuner tillfredsställande eller bättre.

I uppföljningen ingick också en medlemsenkät. Den bekräftade i stort den bild av det lokala arbetet som framkommit genom de tre undersökningarna. När det gällde sakområdet inflytande förstärkte enkäten resultatet från undersökningarna – tre av fyra uppgav att de hade fått ett tydligt ökat inflytande genom arbete i arbetslag. När det gällde arbetstid var det tvärtom. Endast en liten andel av de 3 550 svarande angav att alternativa tidsmått beträffande undervisningens del av den reglerade tiden överenskommit. För de flesta gällde att undervisningsskyldigheten i praktiken fanns kvar inom ramen för lokala avtal.

Kommunstorlek

En av de mest påtagliga generella erfarenheterna från arbetet med Avtal 2000 och En satsning till två tusen är att reformer med starkt decentraliserat ansvar för utformning och genomförande behöver ett aktivt externt stöd. Ombudsmännens återkommande besök kom lika mycket att handla om att informera och förklara som att följa upp det lokala resultatet. ”Aha-upplevelser” hos de lokala företrädarna var snarare regel än undantag.

Det gällde i särskilt hög grad kommuner med mindre än 15 000 invånare. Ett ofta angivet skäl till det var att i en liten kommun måste få centralt placerade tjänstemän göra allt. Det ledde nästan alltid till tidsbrist och därmed svårigheter att hinna sätta sig in i avtalets alla dimensioner. Ett annat skäl som man utifrån betraktat kunde konstatera var bristande kompetens hos både arbetsgivar- och arbetstagarpart. Ofta visade sig dessa kommuner ha haft svårigheter att rekrytera kompetent personal till nyckelbefattningar. Annat som framfördes som skäl till mindre framgångsrikt arbete i små kommuner var

- informell hantering utan dokumentation och med otydlig ansvarsfördelning
- kommunala strukturer av ”hantverkskaraktär”
- avfolkning med äldre och mindre utvecklingsbenägen personal
- dålig ekonomi – ett särskilt besvärligt hinder i en liten kommun

¹⁰⁴ Lärarnas Samverkansråd, (1999),
Partssamverkan och skolutveckling

Det som bedömdes särskilt allvarligt med denna problembild var att hälften av landets kommuner är små i bemärkelsen mindre än 15 000 invånare. Arbetet med Avtal 2000 tyder på att reformer som innebär starkt lokalt ansvar antingen de härstammar från t.ex. centrala fackliga organisationer eller regering och riksdag måste förstärkas med personella externa stödinsatser för att små kommuner ska klara av att inom rimlig tid genomföra det som ålagts dem.

Å andra sidan finns det kommuner där arbetet var framgångsrikt trots litenheten. Där betraktades den mindre storleken som en fördel med den närhet mellan parterna och centralt – lokalt som den ger möjlighet till. Här hade man lyckats rekrytera utvecklingsbenägna nyckelmedarbetare och personberoendet hade blivit en positiv faktor.

Den mest framgångsrika kommungruppen var kommuner med 30 000–50 000 invånare. Det ansågs kunna hänga samman med att en kommun i denna storleksordning är överblickbar samtidigt som den har en organisation som är tillräckligt utvecklad för att ta hand om ett starkt decentraliserat ansvar. Förutsättningarna för att skapa ett fungerande samband centralt – lokalt bedömdes som goda. Man visade sig också ha haft lättare att rekrytera kompetenta personer till nyckelbefattningar än mindre kommuner.

Minst framgångsrika var kommunerna med mer än 50 000 invånare. Endast ett fåtal av dessa 42 kommuner hamnade på de båda översta nivåerna. I dessa kommuner hade man ofta snabbt satt igång med det lokala arbetet och tecknat ramavtal på kommunnivå. Bristen på kontakt och samband centralt – lokalt ledde dock ofta till att genomförandet på skolnivån blev mindre framgångsrikt. I en del av de allra största kommunerna blev en komplicerad kommunal struktur med bl.a. beställar- och utförarsystem ett hinder.

Förtroende och dialog

Uppföljningen visade att det i särskilt framgångsrika kommuner fanns vissa grundläggande förutsättningar som lett fram till en väl fungerande parts-samverkan. Allra tydligast var ett partsförhållande som präglas av ömsesidig tillit, förtroende och respekt. Oftast fanns där också en allmänt positiv utvecklingskultur och vana vid förändring och utveckling.

Från många kommuner där man inte varit framgångsrika konstaterade man själva att dessa förutsättningar saknades och att detta varit det allvarligaste hindret för utvecklingsarbetet. Många anmälde att man ville ha hjälp för att komma dit. För att komma dit krävs en aktiv dialog politiker – ledning – personal.

Många motgångar och misslyckanden visade sig ha sin grund i att någon sådan dialog inte fanns eller var bristfällig.

En aspekt på en fungerande dialog är att överenskommelser man gör måste dokumenteras – ett påpekande som kom från nästan alla framgångsrika kommuner och skolor. Man menade att avsaknad av dokumentation ofta leder till att man tappar både inriktning och styrfart. En i övrigt framgångsrik start rinner på det sättet lätt ut i sanden.

Den politiska ledningens inställning visade sig ha stor betydelse för ett framgångsrikt arbete. I kommuner där politikerna uttalade starkt stöd för Avtal 2000 och tilltro till personalens vilja och förmåga att genomföra det blev utvecklingsarbetet avsevärt mer framgångsrikt än i kommuner där sådant stöd saknades.

Förvaltnings- och skolledning

Den kommuncentrala förvaltningsorganisationens förmåga att arbeta i ett decentraliserat och målstyrt system visade sig ha stor betydelse för möjligheterna att lokalt förverkliga ett decentraliserat ansvar. Erfarenheterna av uppföljningsarbetet tyder på att det gäller såväl det från staten till kommunen decentraliserade ansvaret för skolverksamheten som det från centrala till lokala parter decentraliserade ansvaret för avtal. I uppföljningsarbetet framkom att den centrala förvaltningen inte alltid hade den förmågan. Det ansågs kunna bero t.ex. på att man bibehållit gamla strukturer och arbetssätt eller på bristande insikt och kompetens hos ledningen. Kvalitetsutvecklingsarbetet med mål – utvärdering – resultat – åtgärder hade antingen inordnats i en gammal struktur med små förutsättningar att fungera utifrån det perspektivet eller också existerade det inte alls.

Förvaltningschefens position är svår men viktig – att både i likhet med cheferna för andra verksamhetsområden förvalta sitt uppdrag som styrelsens verkställare utifrån ett rent kommunalt perspektiv och sitt uppdrag som högsta ansvariga tjänsteman för att verksamheten följer nationella bestämmelser i lagar och förordningar. En observation var att förvaltningschefen på en del håll ensidigt prioriterade det rent kommunala perspektivet och överlät det nationella perspektivet till rektorerna. En så ensidig prioritering ansågs skapa otydlighet och bidra till bristande förståelse för nationella mål och riktlinjer inom hela verksamhetsområdet.

I sådana kommuner överlät förvaltningschefen ofta det lokala förverkligandet av Avtal 2000 åt andra utan riktlinjer eller eget engagemang – något som ofta ledde till ett svagt lokalt ansvarstagande för avtalet. Man menade att förvaltningschefen därmed ofta blivit den svaga länk som genom kedjereaktion var orsak till att utvecklingsarbetet gått i stå.

En inte ovanlig observation var att en otydlig ansvarsfördelning mellan politiker och tjänstemän och mellan tjänstemän på olika nivåer utvecklats till hinder för utvecklingsarbetet. Bristande ordning och reda ifråga om vem som egentligen bestämde om vad ledde inte sällan till sådan frustration hos personalen att man inte orkade engagera sig i arbetet med avtalet. I ÖLA 00 har parterna enats om att gemensamt försöka undanröja sådana hinder.

Många rektorer sade sig uppleva att det pedagogiska ledningsuppdraget blivit en bisyssla på grund av en allt tyngre arbetsbörda. Denna nedprioritering av skolutveckling drabbade på en hel del håll också det lokala genomförandet av Avtal 2000. Alltför många skolledare uppgavs ägna sig åt ”förändringsretorik – att prata väl – i stället för att vara förändringsagenter – att handla”. En så passiv inställning visade sig ofta leda till s.k. tysta kontrakt med inriktning mot att inte förändra. En engagerad förvaltningschef som ställde krav på och utövade tillsyn över det lokala genomförandet visade sig ha stor betydelse för rektorernas engagemang.

En aktiv skolledning ansågs allmänt vara nyckeln till framgångsrikt arbete. Engagemang och mod att släppa ifrån sig befogenheter till lärare i arbetslag – skapa frirum – hade stor betydelse för hur framgångsrikt arbetet blev med att genomföra Avtal 2000 med En satsning till två tusen. Lagets disposition av organisation, personalresurs, schema och ekonomi ansågs vara nycklar i det frirum man behövde för att kunna utforma verksamheten så att varje elev fick optimala förutsättningar för att nå målen. Ett sådant systemskifte visade sig dock inte alltid vara lätt att genomföra. En del chefer bedömdes inte heller ha förutsättningar för att ändra sitt arbetssätt i enlighet därmed.

exempel

Utveckling genom partssamverkan

En kommun som redan under det första året med ÖLA 00 kommit långt med att utveckla skolutvecklingsgruppen till en central för kvalitetsutveckling är Kiruna. Kommunen, som har cirka 25 000 invånare och 10 rektorsområden i förskola – grundskola, en gymnasie- och en vuxenutbildningsenhet, var också en av de mest framgångsrika när det gällde Avtal 2000 enligt de båda läraryrskörernas gemensamma uppföljning av avtalet. Följande redovisning av hur man arbetar i Kiruna är ett sammandrag utifrån partsgemensamma dokument och intervju med företrädare för kommunen.

I Kiruna kommun finns dels en central skolutvecklingsgrupp, dels en skolutvecklingsgrupp för varje rektorsområde. Alla grupperna arbetar med de i ÖLA 00 särskilt angivna sex utvecklingsområdena samt har en aktiv roll i den årliga kvalitetsredovisningen. Målet för det partsgemensamma arbetet är att uppnå ökad måluppfyllelse för eleverna och bättre arbetsförhållanden för lärarna. I allt arbete ska parterna delta på lika villkor och som jämberättiga parter. Tillräcklig tid för arbetet ska avsättas i deltagarnas tjänster. En viktig utgångspunkt för de partsgemensamma överenskommelserna är att etablera ett arbetssätt som aktivt tar vara på erfarenheter som görs i själva verksamheten – att arbeta "nerifrån och upp". De lokala grupperna ska, med utgångspunkt från arbetslagens redovisningar, fortlöpande följa hur elevernas måluppfyllelse utvecklas. De ska vidare kontinuerligt följa upp rektorsområdets arbete med avtalets utvecklingsområden utifrån överenskommelser och uppsatta mål. Rektor har det övergripande ansvaret för allt arbete och därtill hörande befogenheter. Den självklara målsättningen ska dock vara att fortsätta dialogen i den lokala skolutvecklingsgruppen till dess man enats.

Den centrala skolutvecklingsgruppen har fastställt mål och träffat överenskommelser för vart och ett av de sex utvecklingsområdena i ÖLA 00. Gruppen bistår de lokala grupperna i deras arbete. Återkoppling från de lokala grupperna sker en gång per termin. Den centrala gruppen gör fortlöpande analyser och bedömningar av det partsgemensamma arbetet och företar revideringar eller kompletteringar av gjorda överenskommelser när så erfordras.

Den modell man använder för arbetet med kvalitetsredovisning har utarbetats i dialog med Skolverkets kontor i Luleå. Samarbete har också inletts med Luleå tekniska universitet. Syftet med det samarbetet är dels att finslipa strukturen för kvalitetsredovisningsarbetet, dels att skolornas arbetslag genom kompetensutveckling och handledning ska få stöd i arbetet med att arbeta utifrån denna struktur. Kvalitetsarbetet börjar med att arbetslagen gör en nulägesbeskrivning som i beskrivande löptext ger en bild av ett visst utvecklingsområde. Utifrån detta nuläge bestämmer man en färdriktning och planerar etappmål. Under verksamhetsåret görs sedan iakttagelser och samlas in kvalitativa data, vilket sedan ligger till grund för arbetslagets bedömning i vad mån uppsatta mål uppnåtts. För att underlätta arbetet har en gemensam mall, exempel på frågeställningar för bedömningarna och en PM om ett kvalitativt förhållningssätt utarbetats.

De värderingar och slutsatser som görs av ett arbetslag ska presenteras i en form som arbetslaget självt har direkt nytta av i sitt planeringsarbete. Avsikten är att tillhandahålla en struktur som upplevs som stöd i arbetet – inte att tillföra nya uppgifter. Uppgifter som ändå skulle ha utförts sätts i samband med varandra. När ett arbetslag är färdigt med årets kvalitetsredovisning är nästa års verksamhetsplan också till största delen klar. Detta ska kunna ske som ett naturligt inslag i lagets arbete och inte enbart koncentreras till perioder vid läsårets början och slut.

I rektorsområdets skolutvecklingsgrupp analyseras och värderas arbetslagens redovisningar utifrån nuläge, etappmål och egen värdering. Denna samlade bild blir sedan rektorsområdets kvalitetsredovisning. På samma sätt analyseras och värderas rektorsområdenas kvalitetsredovisningar i den centrala skolutvecklingsgruppen. Denna samlade bild blir sedan kommunens kvalitetsredovisning vilken föreläggs den politiska nämnden som del av årsredovisning och underlag för budget.

Det partsgemensamma arbetet i Kiruna innebär att kvalitetsredovisning utifrån nationella mål enligt statliga bestämmelser samordnats med uppföljning och utvärdering utifrån överenskommelser om skolutveckling inom ramen för ÖLA 00. Det innebär i sin tur att parterna i praktisk handling omsatt det ansvar för ökad måluppfyllelse i verksamheten som är en del av ÖLA 00 och är på väg att utveckla skolutvecklingsgruppen till en central för kvalitetsutvecklingsarbetet.

exempel

5. ATT LEDA UTVECKLING

I detta kapitel läggs tonvikten vid ledarskapets betydelse för en kommuns respektive skolas möjligheter att bli lärande och självförnyande. Redovisningen utgår från nationell och internationell forskning och från statliga rapporter. Dialog är ett centralt redskap i allt utvecklingsarbete. I kapitlet beskrivs hur sådana utvecklingsdialoger kan användas i gransknings- och förbättringsarbetet.

5.1 Att leda en lärande organisation

I avsnitt 2.1 konstaterades att skolor – för att ta sig an behov av och krav på utveckling – behöver skolor äga en *självförnyande förmåga*¹⁰⁵. Det kan handla om att göra problem- och behovsinventering, lägesbedömning/utvärdering eller att utpröva och värdera olika arbetsformer – med andra ord att lära sig utvecklas. En lärande eller tänkande skola är en skola som har förmåga att utvecklas – organisationen lär om sig själv¹⁰⁶.

En lärande organisation kräver *alla medarbetares lärande* i organiserad form om hur den klarar sina uppgifter och hur väl den fungerar. En lärande organisation arbetar aktivt för att lära sig genom att sammanställa iakttagelser, såväl systematiska som tillfälliga, och analysera vilka mönster som framträder. Detta kräver att några medarbetare har tid avsatt för detta arbete och att det finns ett system för att lagra och använda sig av den kunskap organisationen på dessa sätt bygger upp. Att systematisera och analysera sina erfarenheter leder inte automatiskt till ny kunskap om organisationens sätt att fungera. ”Erfarenheter” kan förstärka den bild en organisation har av sitt sätt att fungera, dvs. att den nya kunskapen enbart blir bekräftande. Erfarenhetslärande utan utmaningar riskerar att cementera i stället för att förändra.¹⁰⁷

I en lärande organisation ställs särskilda krav på *ledarskapet*, att ledaren skapar inlärningssituationer för medarbetarna och lyfter fram organisationens mål och uppgifter, dvs. att utmaningar arbetas in i organiseringen.¹⁰⁸ Rektor ska enligt skollagen särskilt verka för att utbildningen utvecklas. Det innebär att det är rektor som är ansvarig för att det finns en fungerande kvalitetsutveckling på den enskilda skolan. Därmed är det också rektor som ansvarar för gransknings- och förbättringsarbetet. Utan gransknings- och förbättringsprocess –

¹⁰⁵ Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

¹⁰⁶ Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan*, Göteborg: Gothia

¹⁰⁷ Argyris, C & Schön, D.A. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass. USA: Addison Wesley.

¹⁰⁸ Se Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

ingen kvalitetsutveckling. Ett väl fungerande gransknings- och förbättringssystem är därför rektors viktigaste redskap för att leva upp till skollagens krav. I rapporten *Lärande ledare*¹⁰⁹ påtalas detta behov av ett fungerande gransknings- och förbättringssystem.

I rapporten *Rektor som styrfunktion*¹¹⁰ konstateras att den rektorsroll som är under utveckling ställer helt andra krav på innehavaren än tidigare. Kompetensen att *arbeta med förändringar* är viktigare nu än tidigare. Vidare konstateras att skolans organisation inte har utvecklats på det sätt som borde vara naturligt med hänsyn till samhällsförändringarna och de nya styrdokumenterna för skolan. Det gäller framför allt organisationen för mål- och resultatstyrning på både kommun- och skolnivå. För att nå det nationella uppdragets mål behöver mål- och resultatstyrningen som metod utvecklas i kommunen. Styrkedjan mål – planering – genomförande – uppföljning – utvärdering måste medvetandegöras. Ansvar för denna styrkedja på den enskilda skolan vilar på rektor.

En lärande organisation skapas inte genom att ledarna delegerar utvecklingsansvaret. Det handlar alltså inte om att ersätta ett uppifrånperspektiv med ett nerifrånperspektiv. Utvecklingskraften ligger i det utmanande mötet mellan olika perspektiv, där olikheter i uppfattningar och sätten att tillämpa pedagogiska principer tas som utgångspunkt för systematiskt lärande för hela organisationen¹¹¹. *Den lärande rektorn* inser betydelsen av sitt eget lärande i relation till uppdraget och förstår hur organisationen och medarbetarna i denna lär. Rektor ser som sin primära uppgift att leda lärandet om uppdraget och därigenom bli en förebild för medarbetarnas ledning av elevernas lärande.

Ledarskap i en lärande organisation får konsekvenser inte bara för hur rektor leder lärandet i verksamheten utan också för hur rektor leder arbetet med att följa upp och utvärdera vad som sker. Ett viktigt fokus för utvärdering i en lärande organisation blir vad rektor och medarbetare lär sig om elevers lärande. För rektor innebär det att studera och analysera dels elevernas och medarbetarnas lärande och dels relationen mellan elevers och medarbetares lärande. En utvärdering som ligger i linje med en lärande organisation söker och analyserar samband mellan å ena sidan vad som görs och å andra sidan de resultat som uppnås. Syftet är att lära mer om hur man kan agera annorlunda för att få ett bättre resultat.

Att som rektor på en enskild skola genomföra förändringar med denna inriktning utan att *skolverksamheten som helhet i kommunen* genomsyras av samma grundidé kan vara problematiskt. Ibland kan det till och med uppfattas som näst intill omöjligt. Såväl kommunala skolpolitiker som tjänstemän på förvalt-

¹⁰⁹ Utbildningsdep. (2001) *Lärande ledare*. Utbildningsdepartementets skriftserie nr 4, 2001.

¹¹⁰ *Nationella kvalitetsgranskningar* 1998, rapport nr 160.

¹¹¹ Ekholm, M. m.fl. (2000). *Forskning om rektor*. Stockholm: Skolverket, s 195.

ningsnivån behöver ändra intresseinriktning när det gäller att få kunskap om vad som händer i verksamheten. Det handlar om att inte enbart efterfråga kvantitativa resultat utan att i betydligt större utsträckning fråga efter vad medarbetarna på de olika skolorna lär sig när de försöker förverkliga målen.

Genom att ta vara på lärandet från de olika skolorna och lyfta fram gemensamma lärdomar och se till att olikheter i lärdomar diskuteras vidare, bidrar man även på politisk nivå och förvaltningsnivå till ett kontinuerligt lärande om både ledarskap och lärarskap. Det är ledarna i klassrummet som utvecklar lärandet och det är rektorerna som driver utvecklingen av det egna ledarskapet för att riva ner hinder och förbättra stödet till lärarna¹¹².

Vid återkommande besök på skolorna av de förtroendevalda och förvaltningsledning kan dessa lärdomar diskuteras både med rektor, medarbetare och elever. Detta innebär en viktig och tydlig signal till verksamheten – en signal som talar om att både den politiska ledningen och förvaltningsledningen värderar, prioriterar och stödjer lärandet i organisationen och inte enbart görandet. Man talar om för alla medarbetare i verksamheten vad som är viktigast.

En huvuduppgift för förvaltningschefen blir att *leda rektorernas lärande* om ledarskap utifrån deras erfarenheter i vardagsarbetet. Förvaltningschefen behöver vara en god förebild och en symbol för det demokratiska, lärande och kommunikativa ledarskapet. Att efterfråga rektorernas och övriga medarbetares lärdomar när de arbetar med att förverkliga de nationella och lokala målen behöver karaktärisera så många möten som möjligt.

Såväl målstyrningsperspektivet som synen på skolan som en lärande organisation förutsätter att det på varje skola finns ett fungerande system för granskning och förbättring av verksamheten. Ansvaret för att det finns ett sådant system vilar på rektor. Förekomsten av aktivt stöd från ledningsnivån i kommun har stor betydelse för i vad mån rektor blir framgångsrik i det uppdraget.

5.2 Att leda en utvecklingsdialog

Samtalet är en viktig situation där gransknings- och förbättringsidéer kommuniceras. Det har konstaterats att stora delar av skolans verksamhet inte enkelt och slutgiltigt går att mäta, utan oupphörligt behöver analyseras och tolkas för att långsiktigt förbättras. För detta ändamål behöver samtalsforum inte bara skapas utan också ledas. Som ett led i utbyggnaden av det lokala ansvarstagandet förekommer i dag sådana samtal på olika nivåer.

¹¹² Schlechty, P. (1997). *Inventing Better Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Utvecklingsdialog kallar Myndigheten för skolutveckling den metod man använder för att samtala om mål, resultat och utveckling och rikta utvecklingsstöd till kommuner och skolor (myndighetens utvecklingsdialog beskrivs närmare i kapitel 6). Sådana samtal kan naturligtvis också föras mellan andra parter och intressenter. I samtalet ska ett arbete utträttas – att tillsammans granska kommuners och skolors resultat – och utifrån det planera förbättringsåtgärder. Målet med utvecklingsdialoger är att nå en gemensam förståelse och forma en grund som tankar och handling kan utvecklas vidare från.

Utvecklingsdialoger ska vara konstruktiva och positiva *problemlösningssammankomster*, där man hittar många möjligheter till utveckling. Genom gemensamma SWOT-analyser (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) eller andra systematiska tillvägagångssätt kan styrkor, svagheter, möjligheter, problem och påverkansbara orsaker till problem identifieras. Med fokus på problemlösning och utvecklingsmöjligheter kan konkreta överenskommelser om förbättringsprogram komma till stånd.

Forskning visar att arbetsamtal i grupp kan komma att gestaltas på olika sätt¹¹³. Alla grupper utvecklar någon form av arbets- och maktfördelning, så kallade temporära hierarkier. Smågruppsforskare har exempelvis funnit att man kan särskilja olika ledarroller. Den instrumentella ledaren driver arbetet framåt mot målet medan den emotionella ledaren ser till att man har det bra i gruppen och vårdar relationerna. I förhållande till ledarrollerna kommer övriga gruppmedlemmar att inta olika roller som i sin tur formar olika kommunikationsmönster.

Kommunikationen, flödet av meddelanden fram och tillbaka inom gruppen, är den ström som bär grupprocesserna. Det är i *kommunikationen* som roller utmejslas och hierarkier växer fram. Man kommunicerar med ord, tonläge, gester och beteenden. Kommunikationens verbala och icke-verbala aspekter kommenterar, förstärker och motsäger ibland varandra. Man kan inte icke-kommunicera¹¹⁴.

Det är vanligt att outtalade kommunikationsregler uppträder i samtalet som formar rigida kommunikationsmönster och en grupp som långt ifrån uppträder som den arbetsgrupp man skulle önska, en grupp där deltagarna arbetar rationellt mot målen. Forskning om grupper i arbetslivet visar att det i många grupper används oproportionerligt mycket tid och energi till regressivt grupp-beteende präglad av beroende, flykt och kamp. Gruppen kan också komma att präglas av en överdriven vilja att söka enighet vilken kan leda till ett illusoriskt grupptänkande där skillnader i uppfattningar förnekas och där man får orealistiska föreställningar om sig själv i förhållande till yttervärlden.

¹¹³ Granström, K. (2001). *Dynamik i arbetsgrupper: Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.

¹¹⁴ Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M., & Svedin, L. (1997). *Problembaserat lärande*. Stockholm: Liber.

En utvecklingsdialog behöver präglas av ett *samrådande klimat* med kommunikationsmönster där alla kommer till tals, meningsskiljaktigheter synliggörs och där man slutligen går samman för att fatta beslut kring framlagda råd. Kommunikations- och gruppsykologiforskning visar att ett sådant klimat ingalunda uppkommit av sig självt utan behöver skapas genom en aktiv ledarinsats.

I en utvecklingsdialog blir det mot denna bakgrund viktigt att reflektera kring vilken ledarroll man intar, i vilken grad man fokuserar på samtalets form kontra innehåll och vilka kommunikationsmönster som kommer till uttryck. Man behöver också ta ställning till om dessa mönster är uttryck för klimatet i en arbetsgrupp eller snarare tecken på att försvarsmekanismer har aktiverats.

Förändringsagenten

Hur en aktiv ledarinsats kan se ut när det gäller samtal och gruppprocesser faller inom det beteendevetenskapliga kunskapsfältet och därunder inom handledningsområdet. Lauvås & Handal¹¹⁵ presenterar en översikt över området och liksom Hägg & Kuoppa¹¹⁶ visar på handledarens uppgifter i förhållande till samtalets olika faser och hur detta kan se ut inom olika yrkesområden. Här presenteras kunskap om hur beskrivande respektive värderande *faser i samtalet* behöver tydliggöras och avlösa varandra för att ägarförhållandet till problemet ska framträda klart, liksom vilka roller parterna kan behöva inta i olika faser av samtalet.

Om denna generella modell tillämpas på utvecklingsdialoger skulle det innebära att förändringsagenten intar en *frågande och stödjande roll* gentemot samtalspartnern i ett inledningsskede för att få denne att beskriva arbetet med de för tillfället prioriterade områdena. Som ledare för samtalet handlar det om att uppmärksamma brister i denna presentation och ställa stödjande frågor för att få kompletterande och rikhaltigare information. Efter denna beskrivande fas behöver ledaren för samtalet gå över i en mer *påträngande och utmanande* del och redogöra för alternativa tolkningarna av kvaliteterna i de framlagda beskrivningarna samt peka på områden där kanske beskrivningar saknas.

Den tredje fasen i samtalet handlar om att förändringsagenten åter intar en frågande och stödjande roll för att främja reflektion från samtalspartnerns sida. Hur ser man på det egna gransknings- och förbättringsarbetet i förhållande till det påträngande inlägget från förändringsagenten? Om en allmän handledningsmodell tillämpas på utvecklingsdialoger kommer det i en fjärde fas att inrikta sig på att få dialogpartnern att dra lärdomar kring samtalet när det gäller de åtgärder som ska planeras.

¹¹⁵ Lauvås, P., & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkes-teori*. Lund: Studentlitteratur.

¹¹⁶ Hägg, K., & Kuoppa, S. M. (1997). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.

När det gäller utvecklingssamtal inom utbildningsområdet har Havelock¹¹⁷ myntat begreppet Change Agent. Havelock har identifierat *fyra olika roller* för förändringsagenten beroende på i vilken fas samtalspartnern eller organisationen befinner sig. Förändringsagenten agerar som *katalysator* och utövar krav på förändring för att rubba stabiliteten och initiera en utveckling, som *handledare eller processhjälpare* för att hjälpa klienten att komma fram till verkliga behov, identifiera problem, finna metoder och att implementera lösningar. Som *lösningsgivare* ger förändringsagenten förslag på lösningar vid rätt tillfälle och som *resurslänkare* knyter agenten samman personer och resurser i nätverk som tillsammans bedriver utvecklingsarbete.

I en utvecklingsdialog behöver sålunda förändringsagenten använda sig av katalysatorns strategier för att rubba t.ex. förvaltningsledningens stabila kultur och därmed komma igång med ett förbättringsarbete. I andra situationer behöver man uppträda som processhjälpare och lösningsgivare – kanske som lösningsgivare för att visa på att det finns en framkomlig väg att ta när problemen tornas upp sig eller som processhjälpare för att bemyndiga lärarna och göra dem delaktiga. I ett slutskede kan man som ledare i utvecklingsdialoger agera som resurslänkare och koppla ihop pedagogisk personal med resurser av olika slag, exempelvis andra skolor i ett nätverk, för att de ska kunna ta ett ökat ansvar för det fortsatta arbetet¹¹⁸.

Block¹¹⁹ beskriver vikten av att i ett inledningsskede göra upp spelreglerna och hur ansvarsfördelningen i arbetet ska se ut. Block förespråkar en 50/50-princip. Det vill säga att man för varandra klargör vilka de lika stora ansvarsdelarna i arbetet utgörs av. Block menar att det är grunden för en framgångsrik granskning och förbättring av verksamheten.

Utvecklingsdialoger syftar ytterst till att stärka den självförnyande kapaciteten. Vilken blir då ansvarsfördelningen efter en 50/50-princip? Här kan man tänka sig att man som förändringsagent och ledare av en utvecklingsdialog kan hamna i ett antal olika dilemman. Det kan exempelvis bli svårt att dra gränsen mellan att inta en påträngande granskningsroll i samtalet och en mer regelrätt utvärderingsroll. Ett ansvars- och maktproblem kan uppstå i dialoger där parterna har olika positioner, som exempelvis mellan staten och en kommun/huvudman eller skola.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att den kunskap som finns kring arbete och samtal i grupp samt ledning av detta ger god vägledning när det gäller en rad dilemman man kan tänkas hamna i som förändringsagent. Vem/vilka ska vara med i samtalet? Hur stor kan samtalsgruppen vara? Vilken information behöver jag om dialogpartnern? Vilken strategi ska jag ha för samtalet? Vilka kommunikations- och ledarmönster behöver jag uppmärksamma i gruppen etc?

¹¹⁷ Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

¹¹⁸ Allen, L., & Lunsford, B. (1995). *How to Form Networks for School Renewal*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

¹¹⁹ Block, P. (1981). *Flawless Consulting. A Guide to Getting Your Expertise Used*. Austin, Texas: Learning Concepts.

5.3 Att använda gransknings- och förbättringskunskap i utvecklingsdialoger

I samtalets alla faser och särskilt när det gäller den mer påträngande delen behöver förändringsagenten relatera till kunskap om skolors gransknings- och förbättringsarbete. Det är sådan kunskap som presenteras i denna översikt. Förändringsagenten behöver också känna till de villkor och förutsättningar som gäller för kommuners och skolors verksamhet lika väl som att kunna relatera till pågående försök och projekt i landet.

Fokus på lokala skolors gransknings- och förbättringsarbete är bland annat ett resultat av forskning kring utbildningsförändring under det senaste seklet. I en utvecklingsdialog kan det i ett inledningsskede vara viktigt att få ett översiktligt grepp om hur bilden ser ut i kommunen vad gäller de lokala skolorganisationernas självförnyande kapacitet, dvs. förutsättningarna för att förbättra verksamheten.

Här kan det vara av värde att hålla reda på *bilder och motbilder*, eller med andra ord – vad man utifrån forskning vet är vanligt förekommande respektive avvikande när det gäller skolors självförnyande kapacitet. Hopkins¹²⁰ gör en indelning av skolor i olika typer (se sid 54) vilka är i behov av olika slag av förbättringsstrategier. Det finns, enligt Hopkins, de skolor som redan har en självförnyande kapacitet och sålunda på egen hand kan sköta sitt förbättringsarbete. Men det finns också de skolor som är i behov av externt stöd och där förbättringsarbetet behöver inriktas både på grundläggande kursplanemål och på mål som tar sikte på att förbättra skolans självförnyande förmåga.

Utifrån denna kunskap blir det viktigt att i en utvecklingsdialog granska huruvida det i kommunen föreligger en beskrivning av skolornas gransknings- och förbättringsarbete, dvs. deras självförnyande kapacitet. Sådana beskrivningar kan exempelvis utgöras av lägesbedömningar av skolornas infrastruktur, skolkultur eller utvärderingssystem. Härigenom kommer granskningsdelen i den självförnyande kapaciteten att fokuseras.

Undervisnings- och fostransmönster har visat sig bilda stabila strukturer i skolors lokala organisationer. Skolledares och lärares genomförande och utveckling av undervisningen formas i högre grad och mer tvingande av det sociala umgänget dag för dag mellan ledare, lärare och barn/ungdomar och i mindre grad och mer långsiktigt av styrning från kommunal och nationell nivå. Lindensjö & Lundgren¹²¹ uppmärksammar detta genom att göra skillnad mellan *formuleringsarena och realiseringsarena* när det gäller förbättringar av utbildningssystemet.

¹²⁰ Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

¹²¹ Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer* (Vol. B 86:3). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Berg¹²² diskuterar skolors aktörsberedskap när det gäller att inta det frirum som kommunala och nationella nivåer ger och Dalin¹²³ menar att det oftast är mer kraftfullt att genomdriva förbättringar genom att starta i lärares upplevelse av dilemman i den konkreta pedagogiska verksamheten med barnen och ungdomarna för att därifrån bygga en grund som utmynnar i en gemensam planering och målformulering. I stället för att som tvärtom implementera nationella mål genom att bryta ned dem i olika lokala planer.

När det gäller förbättringsdelen i den *självförnyande kapaciteten* ger slutsatserna ovan förändringsagenten anledning att formulera frågor som fokuserar vad som händer i ”gapet” mellan formuleringsarena och realiseringsarena, vilken grad av aktivitet som aktörerna på realiseringsarenan besitter och i vilken grad det förekommer ett målformuleringsarbete med utgångspunkt i den tvingande sociala verkligheten av skolledare, lärare och barn/elever.

Konkret kan det handla om att på skolnivå inventera förekomsten och fördelningen av olika utvecklingsroller såsom målhävdaren, visionären, pådrivaren, uppfinnaren, tillämparen samt granskaren. En viktig fråga kan vara i vilken grad dessa uppgifter kommer till uttryck hos skolledaren, arbetslagledaren eller läraren. Särskilt gäller det uppfinnarens, tillämparens och granskarens uppgifter då det har visat sig att dessa uppgifter delegeras till varje enskild lärare i stället för att utgöra delar i ett socialt och erfarenhetsmässigt lärande på skolan¹²⁴.

Ett annat sätt att granska huruvida skolors förbättringsåtgärder får genomslag i den praktiskt pedagogiska verksamheten handlar om att fokusera elevernas lärmiljö. I enlighet med Hopkins kan det vara fruktbart att å ena sidan fokusera elevernas lärmiljö vad gäller resultat enligt kursplanerna, å andra sidan handlar det också om att uppmärksamma på vilket sätt eleverna ingår i skolornas gransknings- och förbättringssystem och är delaktiga i planering och genomförande av lärprocesserna.

Härvidlag visar det sig att skolor kanske oftare genomför kunskapsadministrativa förbättringar till skillnad från kunskapsorganiserande förbättringar¹²⁵. Det första handlar om att administrera kunskaper till och från eleverna till skillnad från det andra som betonar ett ordnande av kunskaper i relation till elevernas upplevelser av skola och samhälle¹²⁶. Konkret kan det handla om att granska olika typer av elevinflytandeformer men också undervisningens uppläggning.

¹²² Berg, G. (1995b). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

¹²³ Dalin, P., Rolf, H.-G., & Kleekamp, B. (1993). *Changing the School Culture*. London and New York: Cassell.

¹²⁴ Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

¹²⁵ Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.

¹²⁶ Österlind, E. (1998). *Disciplinering via fribet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

6. FRÅN REGLER OCH RESURSER TILL MÅL OCH RESULTAT

I detta sista kapitel beskrivs bakgrunden till den ansvarsfördelning mellan stat och kommun som nu gäller. Syftet är att sätta in den nu aktuella utvecklingen beträffande gransknings- och förbättringsarbete i ett historiskt perspektiv. För skolsystemets del, som länge haft statlig styrning, innebär det historiska perspektivet en utveckling från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning. För förskolans och fritidsbemannens del har utvecklingen delvis varit den motsatta - från en helt kommunal verksamhet till statlig styrning genom statsbidrag och vidare till mål- och resultatstyrning och inordnande i den samlade skollagstiftningen. I avsnittet beskrivs också den statliga skoladministrationens uppgifter, med särskild betoning på den nationella kvalitetsgranskningen och utvecklingsdialogerna.

6.1 Styrning och ansvarsfördelning i skola och vuxenutbildning

I Sverige har en utveckling och ett närmande mellan elevers och lärares arbetssociala liv varit viktiga inslag i skolförbättringen under lång tid. Dewey inspirerade när seklet var ungt till att utveckla idéer om aktivitetspedagogik och en undervisning utifrån elevernas förståelsehorisont¹²⁷. Dessa idéer fick sitt genombrott i reformarbetet med enhetsskolan¹²⁸. Det arbetssociala livet för eleverna har således utvecklats från en situation där eleven förhöll sig tämligen passiv och där läraren var den aktive till en situation där eleven är mer aktiv och där elevens erfarenhet i betydligt större grad fokuseras. Denna förändrade syn på relationen lärare – elev kom att få stor betydelse för förändringsarbetet i det svenska skolsystemet.

Viktiga milstolpar i denna utveckling var 1946 års skolkommision, 1957 års skolberedning, 1960 års gymnasieutredning och 1962 års fackskoleutredning. Med dessa utredningar som grund växte den sammanhållna grundskolan respektive gymnasieskolan fram. Detta omfattande reformarbete hade sannolikt inte varit möjligt utan den starka centrala styrning som präglade denna reformperiod.

¹²⁷ Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.

¹²⁸ Marklund, S. (1960). *Enhetsskolan under 10 år*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Den historiska utvecklingens betydelse för det fortsatta reformarbetet belystes i rapporten¹²⁹ Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Rapporten utgjorde underlag för styrningsberedningen, som i betänkandet¹³⁰ En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet, föreslog vissa riktlinjer för den fortsatta reformeringen. Betänkandet utgjorde sedan grund för regeringens proposition¹³¹ Skolans utveckling och styrning.

I rapporten diskuterades bl.a. begreppet målstyrning och den successiva övergång från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning som präglade reformarbetet under de senaste årtiondena. Sett ur ett vidare perspektiv konstateras att politiska beslut om samhällsverksamhet alltid innebär målstyrning, dvs. man sätter upp mål för vad man vill uppnå. Det gäller också de genomförda skolreformerna. Målstyrning av skolan är därför inget nytt – den har funnits länge. Den kan emellertid utformas så att den framträder olika tydligt. En renodlad målstyrning innebär att målen preciseras medan medlen för att nå dem lämnas öppna.

De mål som formulerades i början av efterkrigstidens skolreformer kompletterades med ett betydande antal regler bl.a. för hur verksamheten skulle organiseras och resurser användas. Det bedömdes nödvändigt med tanke på att viktiga syften med reformerna var att skapa enhetliga strukturer och utbildningssystem. Statsbidragen utformades som stimulans för den expansion av skolväsendet som detta innebar. Reformerna innehöll därmed både renodlad målstyrning med formuleringar i bl.a. lagar och läroplaner om vad man ville uppnå och ett centralt regelverk för att säkerställa att kommuner och skolor i praktisk handling tillämpade de nationella mål som satts upp.

En vanlig konsekvens av detaljerade regelsystem är att kontrollen av verksamheten ofta inriktas mer mot hur reglerna efterlevs än mot hur väl målen uppnås. Så blev det också med det kombinerade mål- och regelsystemet inom skolområdet. Kunskapen om verksamhetens innehåll i förhållande till fastställda mål blev därmed bristfällig.

6.2 Kommunaliseringen

Det blev därför nödvändigt att efter de stora strukturella reformerna ge reformarbetet en allt starkare inriktning mot verksamhetens innehåll och resultat. En milstolpe i denna strategiförändring var SIA-utredningens betänkande¹³² vars förslag utgjorde grund för 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80).

¹²⁹ Utbildningsdep. (1987). *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, DsU 1987:1.

¹³⁰ Utbildningsdep. (1988), *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, SOU 1988:20.

¹³¹ Utbildningsdep. (1988), *Skolans utveckling och styrning*, prop. 1988/89:4.

¹³² Utbildningsdep. (1974), *Skolans arbetsmiljö*, SOU 1974:53.

Med SIA-utredningen inleds en utvecklingsperiod med allt tydligare nationella mål och allt färre centrala regler. Besluten om hur verksamheten ska organiseras och resurserna fördelas decentraliseras successivt allt närmare verksamheten och de nationella målen formuleras allt tydligare. De tre senaste läroplanerna, Lpo 94 för det obligatoriska skolväsendet, Lpf 94 för det frivilliga och Lpfö 98 för förskolan är också de tydligast formulerade måldokument som hittills funnits i svenskt skolväsende. I dessa dokument anges vad varje elev ska uppnå. Därmed har målstyrningen utvecklats så långt att den nu nått fram till den enskilde eleven.

Genom riksdagens beslut med anledning av regeringens proposition¹³³ Ansvaret för skolan överläts till kommuner och skolor att själva fullt ut besluta om hur verksamheten ska organiseras och resurser fördelas. Det är med utgångspunkt från den enskilda elevens behov när det gäller att uppnå de nationella målen som dessa beslut ska fattas. Antalet centrala regler reducerades kraftigt. De regler som finns kvar syftar till att främja den nationella likvärdigheten och att hävda den enskilda elevens rättigheter och integritet.

Denna reform, som genomfördes 1991 och som kom att kallas skolans kommunalisering, innebar att kommunernas ansvarstagande för genomförande och resultat blev enhetligt och konsekvent med hänsyn till den allt tydligare statliga målstyrningen. En del i den förändringen var att lärarna inte längre skulle ha statligt reglerade tjänster.

Beslutet om en ny ansvarsfördelning avsåg tre nivåer – staten, kommunen och den enskilda skolan – och kan beskrivas enligt följande¹³⁴:

- Staten*
- ny skollag som omfattar alla skolformer
 - nya förordningar med ett fåtal regler för resp. skolform – inga alls för hur undervisningen ska organiseras och resurser fördelas
 - två nya läroplaner, Lpo 94 och Lpf 94, med tydliga mål och resultatkrav
 - personalbestämmelser tas bort – endast behörighetskrav finns kvar
 - ny myndighet, Skolverket, med ansvar för uppföljning, utvärdering, kvalitetsgranskning, tillsyn och utveckling
 - fleråriga utvecklingsplaner fastställs av regeringen

¹³³ Utbildningsdep. (1990), *Ansvaret för skolan, prop.* 1990/91:118.

¹³⁴ Skolverket (1997), *Ansvaret för skolan – en kommunal utmaning*, best.nr 97:327.

- Kommunen*
- fullständigt huvudmannaskap
 - förstahandsansvar för uppföljning, utvärdering och tillsyn av skolverksamheten
 - ansvar för att nationella mål uppfylls
 - skolplan upprättas
 - årlig kvalitetsredovisning
 - ansvar för skolverksamhetens finansiering och resursfördelning efter behov
 - lärartjänster kommunalt reglerade
- Skolan*
- ansvar för att nationella och kommunala mål uppfylls
 - arbetsplan upprättas
 - egen uppföljning och utvärdering
 - årlig kvalitetsredovisning
 - rektor nära verksamheten
 - elev- och föräldrainflytande
 - ansvar för verksamhetens organisation och resursanvändning

Den förändrade ansvarsfördelningen har en stark inriktning mot den enskilda skolan när det gäller verksamhetens organisation, resursanvändning och resultat. En sådan decentralisering innebär att centrum för beslutsfattandet flyttas till själva verksamheten. Den lokala handlingsfriheten ökar därmed. Detta är en stor och principiellt viktig förändring i det svenska skolsystemet. Denna maktförskjutning innebär att flera människor nära eleven blir inblandade i beslutsfattandet. På så sätt tas den ”know how” som finns hos personalen till vara. Det är ju i själva verksamheten man bäst vet vilka behoven är och vilka prioriteringar som måste göras.

När allt fler verksamhetsbeslut flyttas till själva verksamheten och allt fler människor blir inblandade i beslutsfattandet finns emellertid risk för att lokala styrningsstrategier skapas utifrån kultur och tradition på en enskild skola. Långt driven decentralisering kräver därför uppföljning, utvärdering och tillsyn på kommunal nivå om utbildningssystemets nationella mål och likvärdighet ska kunna upprätthållas. Planmässig utvärdering, tillsyn och kvalitetsredovisning av skolverksamheten, dvs. fungerande system för gransknings- och förbättringsarbete, är därför ett starkt statligt krav på den enskilda kommunen.

Att kommunen utvecklar strategier för styrning och utvärdering av verksamheten är avgörande för dess möjligheter att fullfölja sin del av ansvarstagandet. Bristande tydlighet eller avsaknad av sådana strategier har dock varit ofta förekommande påpekanden i Skolverkets tillsynsarbete.

6.3 Styrning och ansvarsfördelning i förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg

I regeringsdeklarationen våren 1996 uttalades att grundskola, förskola och fritidshem skulle integreras för att stärka och förbättra grundskolans första viktiga år. Ansvaret för förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg flyttades från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Den 1 januari 1998 blev förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg en del av utbildningslagstiftningen med Skolverket som tillsynsmyndighet. Förskoleklassen för sexåringar blev en egen skolform och den 1 augusti 1998 trädde förskolans första läroplan (Lpfö 98) i kraft och Lpo 94 reviderades och anpassades till förskoleklassen och fritidshemmet för att stödja en verksamhetsmässig integrering.

Integrationen mellan de olika verksamheterna inom det sammanhållna utbildningssystemet syftade till att utveckla ett gemensamt synsätt och kontinuitet i barns/elevs lärande. För förskolans del innebar det att det pedagogiska perspektivet betonades. Sambandet mellan förskolan och grundskolan förstärktes genom att läroplanerna länkades in i varandra och genomsyrades av samma syn på kunskap och lärande.

Genom dessa förändringar blev de minsta barnens utveckling och lärande en självklar del av det svenska utbildningssystemet och Sverige hade fått ett sammanhållet utbildningssystem för barn och ungdom från ett till nitton år.

Ett historiskt perspektiv

Förskolans tidigaste historia går tillbaka till mitten av 1800-talet då den första barnkrubban öppnade i Stockholm. Ungefär 100 år senare bytte barnkrubban namn och blev daghem. Den beteckningen kom att avse heldagsverksamhet för förskolebarn medan halvdagsverksamheten som hade ett mera uttalat pedagogiskt syfte fick beteckningen lekskola. Begreppet daghem togs bort och ersattes av beteckningen förskola när lagstiftningen om förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg flyttades över till skollagen.

Förskolans tidiga framväxt i Sverige kännetecknas av att den utvecklades utan ett direkt statligt stöd. Ansvaret för förskolan har hela tiden legat hos

kommunerna och jämfört med skolans reglering så har den statliga regleringen av förskolan varit mycket blygsam. Först 1962 blev förskolan föremål för statlig reglering genom att förskolläro-utbildningen förstatligades. Innehåll och arbetssätt styrdes däremot inte av några statliga dokument. Den ideologiska styrningen kom istället att ges via lärarutbildning, försöksverksamhet och fortbildning. Syftet var att skapa en förskola som var enhetlig och höll en likvärdig kvalitet över hela landet.

Utbyggnaden av förskoleverksamheten kom igång på allvar i slutet av 1960-talet i samband med att allt fler kvinnor började förvärvsarbeta. Den kraftiga expansionen av förskolan hade sin grund i ett ökat behov av arbetskraft. Politiska ambitioner inom familjepolitik och jämställdhetspolitik kom tillsammans med pedagogiska ambitioner att bidra till ett starkare intresse från statens sida att styra verksamheten såväl beträffande utbyggnad som verksamhetens organisation och förutsättningar. Den statliga styrningen kom att ske via statsbidrag till verksamheten. Statsbidragen innefattade regler för verksamhetens organisation, personaltäthet, barngruppsstorlekar, lokalernas storlek och utformning samt kompetensutveckling.

1968 tillsattes Barnstugeutredningen med syftet att utreda formerna för en verksamhet som skulle komma alla barn till del före inträdandet i grundskolan. Utredningens förslag ledde till en ny lag om förskoleverksamhet som trädde i kraft 1975. Lagen var den första lagstiftningen på förskolans område. Förskolelagen innebar att barn som var sex år gamla fick rätt att delta i den allmänna förskolan och att kommunerna var skyldiga att erbjuda alla sexåringar en plats. Verksamheten skulle omfatta 3 timmar per dag och vara avgiftsfri. Lagen gav också en rätt till förtur till en plats i förskolan för barn med behov av särskilt stöd.

Barnstugeutredningen lade i sitt betänkande¹³⁵ 1972 grunden till den pedagogiska verksamheten som svenska förskolor arbetar utifrån i dag. Det dialogpedagogiska arbetssättet byggde på en respekt för barnet som en individ med specifika behov. Barnen själva skulle söka kunskap, välja och pröva sig fram. Att förena omsorg och pedagogik blev ett kännetecken för en god kvalitet i verksamheten för de små barnen.

1977 ersattes Förskolelagen med Barnomsorgslagen som för första gången även innefattade bestämmelser om fritidshemmen. 1982 integrerades barnomsorgens bestämmelser i Socialtjänstlagen. Lagen som var en ramlag innebar att ansvar och befogenheter fördes från staten till kommunerna. Tio år efter det att Förskolelagen infördes kom regeringens proposition¹³⁶ om en förskola för alla barn som innebar en markering av alla barns rätt till förskola. 1985

¹³⁵ Socialdepartementet, (1972), *Barnstugeutredningen*, SOU 1972:26.

¹³⁶ Utbildningsdep. (1985), *Förskola för alla barn*, prop 1984/85:209.

fattade riksdagen beslut om full behovstäckning för barn från ett och ett halvt års ålder senast 1991.

I propositionen om förskoleverksamhetens utbyggnad angavs att ”en arbetsplan som pedagogisk vägledning för förskolepersonalen och dem i kommunen som har att befatta sig med förskolefrågor” skulle utarbetas. Detta resulterade i ett antal vägledande skrifter riktade till förskolans personal under rubriken ”Arbetsplan för förskolan”. Ett omfattande försöks- och utvecklingsarbete lade grunden för nästa steg i den statliga styrningen och 1987 lade Socialstyrelsen fram ett pedagogiskt program för förskolan¹³⁷ som skulle bilda ramen för förskolans pedagogiska verksamhet. Ett år senare kom ett pedagogiskt program för fritidshemmen¹³⁸.

1990-talet kom att präglas av en allmänt kärv samhällsekonomi som innebar stora nedskärningar i kommunerna. Förändringarna i den offentliga sektorn innebar bland annat att de riktade statsbidragen till olika verksamheter i kommunerna ersattes med ett generellt statsbidrag. Därmed upphörde den statliga styrning som givits genom de riktade statsbidragen och kommunerna gavs det fulla ansvaret för verksamheternas organisation och innehåll.

1995 fattade riksdagen beslut om att i lagstiftningen införa skärpta kvalitetskrav för förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg. Kraven gällde såväl barngruppernas storlek, personalens utbildning som lokalernas utformning. Ändringarna i lagen innebar även att tillgången till plats skulle säkerställas. Kommunerna ålades att erbjuda plats utan oskäligt dröjsmål. Denna skärpning i lagstiftningen hade sin grund i att beslutet om en förskola för alla barn 1991 inte hade blivit verklighet.

Utbyggnaden tog fart och redan 1996 kunde de flesta kommuner uppfylla kraven i de nya lagbestämmelserna. Detta år knöts så all utbildning samman när beslut fattades om att föra över förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet.

Regeringen betonade i sin utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning 1996/97¹³⁹ förskolans betydelse för utvecklingen av skolans verksamhet. ”Förskolan bör därför ges sin rättmätiga betydelse som den första grundstenen i utbildningssystemet. Förskolans pedagogiska roll bör förstärkas och tydliggöras.” Dessa intentioner ligger bakom den utbildningspolitiska reform som utgörs av integreringen av förskoleklassen, grundskolan och fritidshemmet.

Den svenska modellen för förskola och fritidshem har sin styrka i att den förenar god omsorg och pedagogik med möjligheten för föräldrar att förvärvsarbeta. Arbetsmarknads- och socialpolitiska skäl tillsammans med en strävan

¹³⁷ Socialstyrelsen (1987), *Pedagogiskt program för förskolan*, Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3.

¹³⁸ Socialstyrelsen, (1988), *Pedagogiskt program för fritidshem*, Allmänna råd från Socialstyrelsen 1988:7.

¹³⁹ Utbildningsdep. (1997), *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*, skr 1996/97:112.

till ökad jämställdhet har förenats med utbildningspolitiska ambitioner och lett fram till ett utbildningssystem som håller samman utbildningen från förskolan till vuxenutbildningen. Förskolan blir det första steget i utbildningssystemet. Genom reformen om allmän förskola för alla 4- och 5-åringar ökar tillgängligheten till förskolan. Det livslånga lärandet börjar med de minsta barnen och fortsätter till vuxen ålder.

Förskolans verksamhet ska planeras, genomföras, utvärderas och utvecklas i förhållande till målen i läroplanen. Det är på samma sätt som för skolan och vuxenutbildningen, angeläget att metoder för gransknings- och förbättringsarbete utvecklas, tydligt relaterat till målen för verksamheten och i syfte att bidra till en utveckling av det pedagogiska arbetet.

6.4 Den statliga skoladministrationen

Den statliga skoladministrationen före den 1 juli 1991, skolöverstyrelsen och länskolnämnderna, var uppbyggd med tanke på det stora inslag av regel- och resursstyrning av skolverksamheten som då fanns. En stor del av dess verksamhet bestod av beslut beträffande planering, organisation och resurser – beslutsfunktioner som i den nya ansvarsfördelningen lagts på kommunerna. Det var därför naturligt att i stället för dessa myndigheter inrätta ett nytt centralt ämbetsverk med andra funktioner i enlighet med den nya ansvarsfördelningen.

Det nya verket, Skolverket, skulle enligt propositionen¹⁴⁰ Ansvaret för skolan ha två huvudsakliga funktioner – utveckling av skolan samt uppföljning, utvärdering och tillsyn av skolverksamheten. Skolverket fick som huvuduppgift att aktivt verka för att de nationella målen uppnås – från 1991 för skolan och vuxenutbildningen och från 1998 också för förskolan och skolbarnsomsorgen. Av förordningen¹⁴¹ med instruktion för Statens skolverk framgår att verkets uppgift var att arbeta med *uppföljning, utvärdering, forskning, tillsyn, kvalitetsgranskning, och utveckling*.

Med det nya Skolverket fullföljde staten förändringen av ansvarsfördelningen och följde i allt väsentligt de förslag som skolverksutredningen¹⁴² lade fram. Utredningen framhöll betydelsen av att Skolverkets arbete skulle präglas av en grundläggande tillit till skolhuvudmännens förmåga att ta eget ansvar för skolan samtidigt som Skolverket enligt sin instruktion skulle utöva tillsyn över hur kommunerna genomför sina åligganden enligt lagar och förordningar.

Det är således i spänningsfältet mellan ökat lokalt inflytande och behovet av att garantera alla en likvärdig utbildning som den förändrade ansvarsfördel-

¹⁴⁰ Utbildningsdep. (1990), *Ansvar för skolan*, prop. 1990/91:118.

¹⁴¹ Utbildningsdep. (1991) *Förordning med instruktion för Statens skolverk*, SFS1991:1121 med ändr. tom 01-06-13.

¹⁴² Utbildningsdep. (1990), *Skolverksutredningen*, U 1990:5.

ningen tillkom. För att båda dessa mål ska kunna uppnås krävs att statliga myndigheter och kommuner samverkar inom ramen för sina respektive uppdrag från riksdag och regering. För – som det uttrycks i propositionen¹⁴³ Skolans utveckling och styrning: ”Skolverksamheten är i grunden ett gemensamt ansvar för stat och kommun och för politiker och anställda”.

Den statliga skoladministrationen är, liksom skolor, kommuner och andra skolhuvudmän, en del i utbildningssystemet. Staten ska skapa förutsättningar för lokal utveckling men även aktivt bidra till att utveckling kommer till stånd. Den statliga skoladministrationens analyser, bedömningar och lägesvärderingar ska ligga till grund för prioriterade insatser, som utmanar och uppmuntrar huvudmännen och de lokala verksamheterna till ökat ansvarstagande.¹⁴⁴

Målet för utvecklingsinsatserna är ett utbildningsväsende som – på ett fundament av grundläggande värden – präglas av en hög grad av likvärdighet och av måluppfyllelse. De statliga skolmyndigheterna ska därför hävda nationella mål, ange utvecklingens riktning och arbeta för att förbättra utbildningssystemets infrastruktur, t.ex. vad det gäller målhantering, förbättringsfunktioner och granskningssystem.

Den statliga skoladministrationen ska också arbeta för att stimulera huvudmännen och de lokala organisationerna till initiativ och utvecklingsinsatser, för att på det sättet öka deras ansvarstagande och förmåga till ökad måluppfyllelse. En utgångspunkt för statens agerande är rådande ansvarsfördelning mellan stat, huvudman och verksamhetsnivå. Alla dessa parter har ett ansvar för att förbättra utbildningsverksamheten, men sinsemellan olika roller.¹⁴⁵

Tillsynsfunktionen innebär att Skolverket kontrollerar att huvudmännen – kommuner, landsting, fristående skolor och i vissa fall staten – lever upp till de krav som ställs i nationella författningsbestämmelser. Enligt regeringens proposition¹⁴⁶ Ansvaret för skolan ska tillsynen komplettera uppföljning och utvärdering och syfta till att rätta till brister och missförhållanden. I tillsynsuppdraget ingår att efter anmälan utreda enskilda elevärenden och vid behov för huvudmännen påtala de brister som utredningen visat.

Under den senare delen av 1990-talet gavs Skolverket genom flera beslut av regeringen alltmer uppgifter med inriktning mot tillsyn och kvalitetsgranskning och aktiva utvecklingsinsatser riktade till kommuner och skolor.

Kvalitetsgranskning

Skolverket har sedan 1998 varje år genomfört nationella kvalitetsgranskningar inom utvalda områden. Uppgiften är att granska och värdera kvalitet och re-

¹⁴³ Utbildningsdep. (1988), *Skolans utveckling och styrning*, prop. 1988/89:4.

¹⁴⁴ Skolverket, (2000) *Skolverkets verksamhetsidé*.

¹⁴⁵ Skolverket, (2000), *Skolverkets utvecklingsstrategi*.

¹⁴⁶ Utbildningsdep. (1990), *Ansvaret för skolan*, prop. 1990/91:118.

sultat i undervisningen. Syftet är att ge regeringen underlag för beslut om förändringar och insatser, men också att ge skolor och kommuner underlag för utvecklingsarbete. Granskningen utförs av särskilda utbildningsinspektörer – externa sakkunniga personer med tidsbegränsade förordnanden – ibland tillsammans med verkets egen personal. Kvalitetsgranskningen tillkom som ett ”ytterligare instrument” i Skolverkets insatser för att hävda statens roll i sektorns utveckling. Under perioden 1998–2002 granskades förskolor och skolor i ett 80-tal kommuner och cirka 40 fristående förskolor och skolor.

Granskningen har riktats mot olika teman eller ”indikatorer”, flertalet angivna i regeringsuppdrag:

- rektor som styrfunktion i en decentraliserad verksamhet,
- undervisningen för elever i behov av särskilt stöd,
- läs- och skrivprocesserna,
- arbetet mot mobbning,
- sex- och samlevnadsundervisningen,
- undervisningen om alkohol, tobak och andra droger,
- helheten i utbildningen,
- en likvärdig och rättvis betygssättning,
- utbildning på entreprenad,
- information till barn, elever, föräldrar och vuxenstuderande,
- tidsanvändningen och
- lusten att lära

Den första granskningen 1998 fokuserade direkt på ett antal skolor. I de senare granskningarna har snarast kommunen/huvudmannen stått i fokus. Bedömningen har gällt kommunen som ansvarig för utbildningen med avseende på granskningsområdet/temat. Den skriftliga återrapporteringen har därför riktats till kommunen. Redogörelsen angående arbetsprocesserna i de enskilda förskolorna/skolorna har ingått som exempel. Granskningarna är inga regelrätta ”skolinspektioner”, även om de utifrån ett skolperspektiv kanske uppfattats så.

Karakteristiska drag

Granskningens fokus är alltid huvudprocessen dvs. barns och elevers lärande med inriktning på det som anses utgöra förutsättningar, processer och resultat. Egna observationer i kombination med studier av dokument och statistiska data om de lokala förhållandena är viktiga utgångspunkter för gransk-

ningen. I formella intervjuer och spontana samtal ges en bild av hur man resonerar, planerar och handlar respektive hur och i vilken miljö man agerar.

Totalt svarar 10–15 personer för granskningen av ett tema i t.ex. 20 kommuner. De har i någon mening specialistkompetens inom granskningsområdet genom sin ordinarie verksamhet. Tre personer, var och en med ansvar för en kvalitetsindikator, svarar för granskningen i en kommun – i större kommuner ofta flera team. Arbetet har tre faser:

<i>förberedelser</i>	förberedande kontakter, utarbetande av preliminär manual, framtagande av gemensam dokumentation, statistik och annan data, kunskapsöversikter, genomgång av relevanta styrdokument, viss ”teoribildning”,
<i>granskning</i>	inläsning av kommun-/skoldokumentationen, besök i verksamheterna, intervjuer, analyser, skriftlig rapportering och
<i>återrapportering</i>	besök i den granskade kommunen för muntlig redovisning med stöd av den skriftliga rapporten – förslag till åtgärder vid observerade brister.

Alla kommunrapporter med samma tema ger underlag för en samlad bild som ska fånga gemensamma utvecklingslinjer, trender samt diskutera förklaringar och samband. I denna samlade redovisning riktas uppmaningar om fortsatta analyser och förbättringsåtgärder till regeringen, Skolverket, lärarutbildare, forskare, lokala politiker, skolledning, lärare m.fl.

Presentationer av granskningsuppdragen, de samlade rapporterna och inspektörernas undersökningsmanualer har lagts in på Skolverkets hemsida. Där finns också bl.a. aktuella uppdrag, valda kommuner och namn på utbildningsinspektörerna. De lokala rapporterna har lagts ut i Skolverkets databas för information om skola och barnomsorg, SIRIS. Syftet är att skapa intresse för materialet och dess användning för egna gransknings- och förbättringsinsatser.

Observationer

De knappt 150 personer som under åren medverkat i Skolverkets kvalitetsgranskningar har tillsammans bilder från några hundra skolor med mycket varierande arbetsmiljöer, hundratals klassrum och tusentals samtal. Utbildningsinspektörerna har kommit in i granskningsarbetet som sakkunniga och med olika förståelse inom granskningsområdet. Den dynamik och det breda perspektiv som denna uppläggningsform tillåter har endast i begränsad omfattning kunnat redovisas i skriftlig form. Det bakomliggande materialet är mycket omfattande.

Iakttagelserna under de fyra årens kvalitetsgranskning har redovisats i sammanfattande rapporter. *Variation i förutsättningar och genomförande* av utbildningen är en sådan iakttagelse. Skillnader i arbetssätt och klimat är större mellan olika ”stadier” inom en och samma skola än mellan samma ”stadium” i olika skolor. Grundskolans senare år har ofta en särskild problematik, oavsett vilket sakområde granskningen avser. Bristande planerings-, uppföljnings- och förbättringsrutiner är ett vanligt påpekande.

Variationen mellan verksamheter – kommuner eller förskolor och skolor – märks redan vid de första, förberedande kontakterna. Det kan gälla själva reaktionen på det första brevet med information om granskningen – positiv eller negativ. Om meddelanden når fram, om det går att få fram önskad dokumentation, förberedelser för besöket, om det finns en kontinuitet i kontakterna, om dokumentationen ger en bild av struktur och begriplighet och om den är uppdaterad är tidiga indikationer som ofta bekräftats vid besöket. En positiv utveckling har dock skett över de fyra åren mot en större vana vid öppenhet och insyn.

Skolforskningen har länge talat om *skolkoder*, skolkultur, skolklimat, ”ethos”, anda etc. och dess betydelse för skolors effektivitet och kvalitet. Detta bekräftas regelmässigt. Varje förskola eller skola har en atmosfär som inspektörerna ganska snabbt uppfattar. En skola kan ha självförtroende, andra vara bortglömda, en del vara inåtvända, andra utåtriktade, etc.

Rapporterna har ofta påtalat behovet av *ökad samverkan och samsyn* mellan lärarna. De ökade kraven på annat lärararbete än ”ren undervisning” har dock ofta angetts som skäl för att man inte hinner med ett ökat samarbete. Personalen ser bristen på tid som ett framträdande hinder för att nå målen eller förbättra verksamheten. Behovet av ökade resurser har också återkommit, ibland indirekt genom att man talar om brist på tid eller en ökande stress.

En tydlig bild i rapporterna är att *skolans inre arbete* förändrats. Den traditionella bilden av lärarnas arbete med en grupp elever på 25–30 elever i samma rum med en lärare som ledare under hela eller större delen av skoldagen finns men är knappast den dominerande bilden. Organisationen har blivit mer flexibel.

De senaste läroplanernas övergripande intentioner där eleverna ska ta mer ansvar för sitt lärande märks också. Man kan ha olika uppfattningar om kvaliteten i skolornas försök att arbeta för att nå detta mål men faktum är att man idag ser åtskilliga elever röra sig i rummet eller i skolan, på väg att hämta material eller för att, tillsammans eller enskilt, lösa en uppgift. Läraren i en reellt handledande funktion har därmed blivit allt vanligare och står i tydlig kontrast till traditionell klassrumsundervisning.

Förväntningarna på vad granskningen är och kan ge är övervägande positiva, trots att tanken på en "inspektion" har starkt negativa laddningar för en del. Det förhållningssätt som inspektörerna har och som varit uttalat i deras uppdrag har i allmänhet fungerat väl. De ska göra sina iakttagelser med respekt för de lokala förhållandena med inriktning på att ta reda på hur man arbetar, försöka förstå och gärna finna strukturer och förklaringar.

Vad har granskningarna lett till?

Effektmätningar är generellt svåra, särskilt i en verksamhet med så många påverkansfaktorer som utbildning. Ett försök pågår att systematiskt studera vilka effekter granskningen ger. Studien, som är en uppföljning av granskningen år 2000, har två steg. Preliminär information från första steget, en enkät som besvarades av cirka 150 personer i skolledande befattningar i kommunerna, visar att kvaliteten i själva granskningsarbetet liksom i den lokala rapporten uppfattas som god. Aktörerna på den lokala nivån uppgav t.ex. ofta att den gav möjlighet att visa sina värderingar och perspektiv i den aktuella frågan och att den gav en positiv stimulans åt den lokala debatten. Enligt dessa uppgifter gav den konkreta impulser till förbättringar på lokal nivå. Knappt hälften av de svarande uppgav att man vidtagit åtgärder med anledning av vad som påtalats i rapporten.

Utvecklingsdialog

Hösten 2000 gav regeringen dåvarande Skolverket i uppdrag att utveckla formerna för att stödja utveckling av barnomsorg och skola.¹⁴⁷ Uppdraget innebär att genom riktade insatser aktivt verka för att huvudmän, skolor och enheter inom förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg förbättrar resultaten och når en högre måluppfyllelse, framförallt när det gäller basfärdigheterna läsa, skriva och räkna. Särskilt angeläget är att bidra till utveckling av kommuners och skolors gransknings- och förbättringsarbete. Därigenom uppmärksammas att skolor förutom att vidta åtgärder som syftar till att förbättra elevernas resultat också behöver fokusera den lokala organisationens självförnyande kapacitet.

Strategin¹⁴⁸ för genomförandet av uppdraget utgår ifrån ansvarsfördelningen mellan stat och kommun. I *utvecklingsdialoger* möts politiker, förvaltnings-tjänstemän, skolledare, lärare och företrädare för den statliga skoladministrationen för överläggningar om mål, resultat och utveckling. Dialogen inriktas mot ökad måluppfyllelse och resultatförbättring utifrån både huvudmannens och statens perspektiv. Syftet är att komma överens om utvecklingsområden

¹⁴⁷ Utbildningsdep. (2000), *Regeringsuppdrag U2000/3873/S*.

¹⁴⁸ Skolverket, (2000), *Skolverkets strategi för genomförande av regeringens uppdrag U2000/3873/S*, dnr 2000:3499.

och utvecklingsåtgärder som genomförs i samråd. Kännetecknande för dialogen är att den i stor utsträckning utgår från kvalitetsredovisningarna, där huvudmän och skolor själva beskriver och värderar sin verksamhet och sina resultat. Kravet på kvalitetsredovisning omfattade då uppdraget gavs, inte förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg – något som ändrats genom regeringens förslag i utvecklingsplanen 2002.¹⁴⁹ Många kommuner har dock dessförinnan valt att inkludera dessa verksamheter i sina redovisningar. I dialogen uppmärksammas självklart utvecklingsbehov i dessa verksamheter trots eventuell avsaknad av kvalitetsredovisning.

Ansvar för genomförande av utvecklingsdialogerna lades på verkets regionala organisation, avdelningen för utvecklingsstöd¹⁵⁰. Myndighetens roll är att vara aktiv samtalspartner och att stödja och underlätta förbättringsarbete. Ansvar för arbetet ligger kvar hos de professionella och hos huvudmännen. De förbättringsprogram som kommer till stånd genom samarbetet ser olika ut beroende på lokala förhållanden och behov. Ett generellt inslag är att stärka de lokala gransknings- och förbättringssystemen, dvs. förmågan att systematiskt granska de egna resultaten i förhållande till insatserna och att arbeta långsiktigt och uthålligt med förbättringsinsatser.

Det stöd som staten ger genom denna dialog syftar till att stärka kommunernas förutsättningar för att fullfölja sitt huvudmannaskap i enlighet med den ansvarsfördelning som infördes 1991. Genom utvecklingsdialogen fördjupas samarbetet mellan staten, kommunerna och skolorna i syfte att förbättra resultaten och öka måluppfyllelsen.

Erfarenheter

Arbetet med att förändra den statliga skoladministrationens arbetssätt och arbetsformer för att stödja skolutveckling fordrar kontinuerlig uppföljning. Erfarenheter av utvecklingsdialogerna analyseras fortlöpande och återförs till verksamheten för ständig förbättring. Av den slutredovisning som Myndigheten för skolutveckling lämnar till regeringen i oktober 2003 ska bl.a. framgå vilka effekter det förändrade arbetssättet haft för de verksamheter som varit föremål för myndighetens insatser. I slutredovisningen ska även ingå redovisning av den särskilda satsningen på basfärdigheter. Utöver intern uppföljning och utvärdering ska slutredovisningen grundas på oberoende utvärderingar.

Av den delrapport¹⁵¹ som Skolverket lämnade till regeringen i mars 2002 framgår att samtliga kommuner som ingått i det första årets utvecklingsdialoger har med Skolverket/Myndigheten för skolutveckling tecknat överenskommel-

¹⁴⁹ Utbildningsdepartementet (2002), *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr. 2001/2002:188.

¹⁵⁰ From 2003-03-01 har Myndigheten för skolutveckling ansvaret för arbetet med utvecklingsdialoger.

¹⁵¹ Skolverket (2002), *Delredovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende stöd till utveckling av förskola, skola och vuxenutbildning m m*, Dnr 01-2002:789.

ser om, och gjort åtgärdsplaner för, de utvecklingsinsatser man bedömt som mest angelägna. Detta har skett efter analyser av såväl egna kvalitetsredovisningar/lägesbeskrivningar som av Skolverkets uppgifter om kommunens barnomsorgs- och skolväsende. I processen med att ta fram underlag och åtgärdsplaner har inte bara ansvariga chefer utan i stor utsträckning också lärare, förskollärare och andra personalgrupper deltagit. Denna medverkan är en god och nödvändig förutsättning för att insatserna utvecklar och förbättrar utbildningens kvalitet.

En ökad måluppfyllelse kräver en struktur för hur kommunernas och skolornas gransknings- och förbättringsarbete ska genomföras. I många fall har den första uppgiften i utvecklingssamarbetet bestått av att skapa en sådan struktur. Med denna struktur som grund har sedan t.ex. lägesbeskrivningar genomförts. Analys och värdering av resultaten har påvisat såväl styrkor som svagheter i den egna verksamheten. De professionella, föräldrar, elever och politiker får genom det utvecklingsarbete som sker i kommuner och lokala verksamheter en ökad medvetenhet om läget i den egna förskolan, skolan och vuxenutbildningen. Med denna ökade kunskap om resultaten liksom den större medvetenheten om såväl styrkor som svagheter kommer pedagoger, ledare och politiker att kunna vidta sådana åtgärder som på sikt leder till förbättrad måluppfyllelse. Kommunrepresentanter på både central och lokal nivå har i dialogerna också bekräftat att beredskapen att sätta in förbättringsåtgärder ökat.

Insatser med inriktning på att förbättra måluppfyllelsen inom en eller flera av basfärdigheterna – läsa, skriva och räkna – finns i samtliga överenskommelser. Åtgärderna är inriktade direkt mot verksamhetsnivån och avsedda att förbättra och utveckla förutsättningarna för lärandet. Stödet från staten innebär bl.a. att förskolans och skolans personal får ny kunskap och inte minst tid att själva i dialog med varandra och de lärande pröva att utveckla arbetsätt och arbetsformer. Karaktären på åtgärderna är sådan att verksamheten påtagligt kommer att förändras och nya lösningar prövas för att öka måluppfyllelsen.

Ändrad myndighetsstruktur

Den statliga myndighet på skolområdet som bildades 1991, Skolverket, gavs ett tudelat uppdrag. Å ena sidan en granskande del med nationell uppföljning, utvärdering och granskning av skolans resultat, samt tillsyn för att värna om elevens rätt. Å andra sidan uppdraget att ge stöd till utvecklingsarbete och ökad måluppfyllelse.

Dessa uppgifter kan anses svårförenliga inom samma myndighet och regeringen föreslog därför i utvecklingsplanen i maj 2002¹⁵² att Skolverkets granskande uppgift skulle tydliggöras och separeras från den utvecklingsstödjande verksamheten. En ny myndighet för skolutveckling skulle inrättas. Beslut om myndighetsdelningen fattades i samband med att budgetpropositionen¹⁵³ för år 2003 fastställdes. Myndighetsdelningen har genomförts och från och med 1 mars 2003 finns två myndigheter, dels Skolverket, dels Myndigheten för skolutveckling.

Det renodlade Skolverket

Kontrollen av såväl de kommunala som de fristående skolornas måluppfyllelse behöver enligt regeringen vara stark, för att kunna säkerställa en likvärdig utbildning över hela landet. För att åstadkomma en självständig gransknings- och tillsynsmyndighet skiljdes de utvecklingsfrämjande insatser som staten anser nödvändiga från den granskande och kvalitetsbedömande myndighetsrollen. Därmed renodlades Skolverkets uppgifter och den nya utvecklingsmyndigheten fick ansvar för de utvecklingsfrämjande uppgifterna.

Huvuduppgiften för det renodlade Skolverket¹⁵⁴ är att granska utbildningens kvalitet och resultat i kommuner och skolor samt utöva tillsyn över verksamheten. Kvalitetsgranskning genom utbildningsinspektion ska vara i den omfattning att varje skolhuvudman och i princip alla skolor kan inspekteras regelbundet. Verket ska därutöver genom uppföljning och utvärdering kunna ge en god bild och bedömning av verksamheten i förskola, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning på såväl nationell som lokal nivå. Skolverket har också fortsättningsvis till uppgift att utveckla styrdokument för förskola, skola och vuxenutbildning, t.ex. kursplaner och betygskriterier, samt att svara för prövning av ärenden om fristående skolor.

Den nya Myndigheten för skolutveckling

Det statliga utvecklingsstödet kan, enligt regeringens utvecklingsplan 2002, bättre stimulera och stödja det lokala utvecklingsarbetet genom en myndighet vars huvuduppgift är att främja utveckling. Genom att inte samtidigt behöva svara för mer traditionella förvaltande uppgifter ges Myndigheten för skolutveckling stor frihet att mer förutsättningslöst verka inspirerande och pådrivande. Den stödjande verksamheten ska framförallt avse främjande av nationellt fastställda mål för förskoleverksamhet, förskoleklass, skolbarnsomsorg, grundskola, obligatorisk särskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola och vuxenutbildning.

¹⁵² Utbildningsdepartementet (2002), *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr. 2001/2002:188

¹⁵³ Utbildningsdepartementet (2002), *Budgetproposition*, prop. 2002/03:1

¹⁵⁴ Utbildningsdepartementet (2002), *Förordning (2002:1160) med instruktion för Statens skolverk*.

Myndighetens uppgift¹⁵⁵ är också att stödja utvecklingen av det systematiska kvalitetsarbetet i kommuner och i skolor, såväl fristående som kommunala, bl.a. genom information och kompetensutveckling. Den nya myndigheten svarar för den statliga rektorsutbildningen samt främjar kompetensutveckling inom nationellt prioriterade områden. Myndigheten har också i uppdrag att ta ansvar för de stödjande insatser som staten riktar mot kommunerna och skolorna i deras arbete med att utveckla verksamheten. Andra uppgifter för utvecklingsmyndigheten är t.ex. att stimulera användningen av informationsteknik i skolan och att sprida resultat av forskning. Myndigheten verkar för att elever och föräldrar får information om skolan, och utvecklar samarbetet med andra aktörer och intressenter t.ex. de båda kommunförbunden, lärar- och elevorganisationerna, arbetslivets företrädare samt universitet och högskolor.

¹⁵⁵ Utbildningsdepartementet (2002), *Förordning (2002:1161) med instruktion för Myndigheten för skolutveckling*.

Checklista för bedömning av gransknings- och förbättringssystem

Denna lista innehåller aspekter som kan användas för bedömning av förutsättningar och villkor för en kommuns respektive skolas övergripande gransknings- och förbättringssystem utifrån de perspektiv som beskrivs i kunskapsöversikten. Checklistan i kunskapsöversikten kan användas för att bedöma om en kommuns/skolas övergripande gransknings- och förbättringssystem fungerar eller behöver utvecklas. Den är alltså inte kopplad till ett specifikt utvecklingsarbete. Den kan användas i utvecklingsdialogen mellan staten och kommunen/skolan, av kommunen/skolan som underlag för självvärdering eller av den statliga myndigheten i analys- och urvalsarbete. För bedömningen av hur väl varje aspekt uppfylls kan någon form av mall eller skala användas, t.ex. från Mycket väl fungerande till Otillfredsställande.

Kommunövergripande

1. Ett antal prioriterade mål att uppnå finns dokumenterade i verksamhetsplan/skolplan eller andra kommunala styrdokument
 2. Samordnade former kommun – skolor finns beträffande uppföljning och utvärdering av dessa mål
 3. Kvalitetsredovisningen innehåller resultat av denna uppföljning och utvärdering
 4. Kvalitetsredovisningen bygger på skolornas kvalitetsredovisningar och innehåller en bedömning av om de nationella målen har uppnåtts samt en redogörelse för vilka åtgärder som kommunen avser vidta om målen inte har nåtts
-
5. Samordnad tidplan för kommun- och skolnivå finns för budget, årsredovisning och kvalitetsredovisning
 6. Tidplanen omfattar också sambandet mål – utvärdering – årsredovisning – budget
 7. Det finns ett tydligt samband mellan kvalitetsredovisningen och årsredovisningen
 8. Sambandet kvalitetsredovisning – årsredovisning omfattar också redovisning av det systematiska arbetsmiljöarbetet enligt statliga bestämmelser

BILAGA I

Bedömning

9. Rutiner finns för beslut om åtgärder med anledning av årsredovisning/kvalitetsredovisning
 10. Tid och resurser för kvalitetsarbetet har prioriterats i budget och/eller andra dokument
-
11. Den kommuncentrala förvaltningen för skolområdet fungerar väl utifrån det kommunala ansvaret för verksamhetens mål och resultat
 12. Rektorererna får aktivt stöd av förvaltningschefen i arbetet med att prioritera gransknings- och förbättringsarbete
 13. Åtgärder har vidtagits för att rektorerna ska få bättre förutsättningar för denna prioritering
-
14. Förhållandet mellan arbetsgivarpart och arbetstagarpart på kommunnivå präglas av ömsesidig respekt, tillit och förtroende
 15. Skolutvecklingsgruppen enligt ÖLA 00 har en aktiv roll i kvalitets-/gransknings- och förbättringsarbetet
 16. Ansvarsfördelningen mellan politiker och chefer och mellan chefer på olika nivåer i fråga om beslut och befogenheter är tydlig, aktuell och följs

Skolan/enheten

1. Skolans kultur präglas av dialog, delaktighet och öppenhet
 2. Skolan är självförnyande i fråga om verksamhetens kvalitet
 3. Förhållandet mellan skolans ledning och de fackliga företrädarna präglas av ömsesidig respekt, tillit och förtroende
-
4. Ett antal prioriterade mål att uppnå finns dokumenterade i skolans arbetsplan eller annat dokument
 5. Det finns fungerande former för att granska, analysera och värdera hur väl dessa mål uppnås
 6. Det finns också fungerande former och rutiner för att åtgärda de brister som då framkommer

Bedömning

7. Kvalitetsredovisningen innehåller resultat av denna uppföljning och utvärdering och åtgärder
 8. Kvalitetsredovisningen innehåller en bedömning av om de nationella målen har uppnåtts och en redogörelse för vilka åtgärder som skolan avser att vidta om målen inte nåtts
-
9. Skolan upprättar varje år en årsredovisning
 10. Det finns ett tydligt samband mellan årsredovisning och kvalitetsredovisning
 11. Sambandet mellan årsredovisning och kvalitetsredovisning omfattar också redovisning av det systematiska arbetsmiljöarbetet enligt statliga bestämmelser
 12. Skolan uppfattar att det finns ett tydligt samband mellan det kommuncentrala arbetet och skolans arbete med mål/budget och utvärdering/kvalitetsredovisning/åtgärder
-
13. Rektor har tydligt prioriterat gransknings- och förbättringsarbetet i sitt eget arbete
 14. Rektor har till sin hjälp medarbetare som har stödfunktioner för gransknings- och förbättringsarbetet som del av sin anställning
 15. Personalens intresse för gransknings- och förbättringsarbete är stort
 16. Tid och resurser för skolans kvalitetsarbete har avdelats
 17. Rektor upplever sig få stöd av förvaltningschefen i arbetet med att prioritera kvalitetsfrågorna
-
18. Skolans arbetslag är i stort sett självstyrande med tydlig och dokumenterad beslutanderätt beträffande sin egen verksamhet
 19. Arbetet i arbetslagen har ett tydligt samband med skolans gemensamma och dokumenterade mål och riktlinjer
 20. Lagens arbete med eleverna präglas av att varje elev har stort inflytande över sitt eget lärande
 21. Arbetslagens arbete präglas av ett givande och tagande där man tillsammans utvecklat ett pedagogiskt förhållningssätt utifrån de enskilda elevernas behov

BILAGA II

Ord och begrepp

I följande ord- och begreppsförklaring har sådana fackord tagits med vars förståelse har väsentlig betydelse för att rätt kunna uppfatta kunskapsöversiktens innehåll. För ord som krävt en mer utförlig beskrivning har hänvisning gjorts till text i översikten. Ord vars betydelse ansetts väl kända av ledning och personal inom skolområdet har inte tagits med. De kan vara antingen allmängiltiga ord av fackkaraktär eller skolspecifika ord, vars betydelse inte brukar vålla några större problem. Någon absolut gräns för vilka ord och begrepp som kan anses vara väl kända finns naturligtvis inte. Urvalet grundar sig på en subjektiv bedömning.

De källor som använts ska ses som ett urval – fler finns. Den källa som angivits är inte alltid den ursprungliga. Inriktningen har i stället varit att ange aktuella och lättillgängliga källor. Ibland har mer än en förklaring getts – ofta med syfte att öka förståelsen och/eller att spegla ett begrepps komplexitet.

För ord- och begreppsförklaringen har tre huvudkällor använts:

<i>Egidius, H.</i>	Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi (2000), Studentlitteratur, 6:e upplagan (T)
<i>Lundgren, U. (ordf. i red.kom.)</i>	Pedagogisk Uppslagsbok (1996), Lärarförbundet och Informationsförlaget (P)
<i>Nationalencyklopedin</i>	(NE)

I de fall andra källor använts har dessa angetts efter respektive text. För en del ord och begrepp har egna förklaringar tagits fram (egen). Det kan bero på att någon källa med adekvat förklaring inte gått att finna eller på att en källas förklaring behövt kompletteras med syfte att spegla aktuell utveckling.

a

aktionslärande	kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, där lärandet sker genom gemensam reflektion och handling utifrån egna erfarenheter (egen)
aktivitetspedagogik	samlingsterm för ett antal pedagogiska ideologier, som utvecklades i Europa och USA under 1900-talets första del. En av dess främsta företrädare är amerikanen John Dewey (<i>The School and Society</i> , 1900). Enligt aktivitetspedagogiken är lärarens huvuduppgift att stimulera, aktivera och hjälpa eleven och elevgruppen att själv planlägga och genomföra sitt arbete. (NE)
aktörsberedskap	sid. 47, 99
ansvarsfördelning	hur det politiska och professionella ansvaret för skolverksamheten fördelas mellan olika nivåer t.ex. mellan stat och kommun, mellan politiker och tjänstemän i en kommun eller mellan tjänstemän på olika nivåer t.ex. kommuncentralt – skola – arbetsenhet (P)
arbetsenhet	sid. 79
arbetslag	sid. 78–80
arbetsmiljö	i skolan är ett begrepp för yttre och inre förhållanden som ger förutsättningar för skolans verksamhet. Den består av många delar som tillsammans skapar skolans didaktiska och pedagogiska miljö. (P) En skola vars olika delar och verksamheter samverkar och bildar den helhet som enligt läroplanerna gäller för det svenska skolväsendet har förutsättningar att bli en god miljö för lärande. Undervisning, andra aktiviteter, raster, lärare, kamrater och lokaler bildar den helhet som utgör elevernas arbetsmiljö i vilken intryck och attityder för livet skapas. (Tillsynen av skolan, Skolverket 97:1387)
arbetsmiljöredovisning	årlig redovisning av det systematiska arbetsmiljöarbetet på skol- och kommunnivå enligt statliga föreskrifter (egen)
(lokal) arbetsplan	en plan i vilken den enskilda skolan anger hur de nationella målen ska förverkligas och hur verksamheten ska utformas och organiseras (egen)
atomism	teorier som betraktar sitt studieobjekt som uppbyggt av vissa minsta, odelbara och åtskilda delar – atomer. Genom att först lära känna delarnas egenskaper kan man förstå helhetens egenskaper. (P)
Avtal 2000	sid. 83–84

b

balanserade styrkort	sid. 23
balkaniserad skolkultur	sid. 46
barnomsorg	i dagligt tal använd samlade benämning på samhällsstödd förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg till och med 12 års ålder. Skolverket använder begreppet på samma sätt som Socialstyrelsen tidigare gjorde och av samma skäl d.v.s. praktiska men strävar efter att alltmer använda de mer preciserade benämningarna förskoleverksamhet (förskola, familjedaghem, öppen förskola) och skolbarnsomsorg (fritidshem, familjedaghem, öppen fritidsverksamhet). Bestämmelser finns i skollagen samt i förskolans och grundskolans läroplaner. (egen)
benchmarking	sid. 21
beställar- och utförarsystem	form för kommunalt bedriven verksamhet där en kommunal nämnd har rollen som beställare av den kommunalt bedrivna verksamheten t.ex. skola och en annan nämnd har rollen som utförare dvs. ansvarar för driften. Utförarfunktionen kan också fullgöras av enbart tjänstemän. (egen)
BRUK	sid. 17–18

d

decentralisering	<p>handlar om att överföra beslut från centrala delar av t.ex. en organisation till periferin. För skolans del har decentraliseringen inneburit att beslut delegerats till lokala politiker och professionella (lärare och skolledare). Decentralisering innebär att styrningen av verksamheten måste ske genom mål och kontroll av utfall medan beslut om hur verksamheten ska genomföras sker lokalt. (egen)</p> <p>överförandet av t.ex. verksamhet, resurser och ansvar från högre till lägre nivåer i samhället (P)</p>
delegera	<p>att tilldela någon annan en uppgift som man själv ansvarar för. Inom en organisation innebär delegera att flytta rätten att fatta vissa beslut från en högre nivå till en lägre. Motsvarande ord som substantiv är delegation. (P)</p> <p>I en kommun avses med delegera och delegation sådana beslut som en kommunal nämnd enligt kommunallagen uppdrar åt t.ex. en anställd att fatta. De olika slag av beslut som nämnden uppdrar åt någon att fatta i stället för att besluta själv förtecknas i en delegationsordning. (se kommunallagen 6 kap)</p>

didaktik	är en gren av den klassiska pedagogiken och kan sägas handla om frågor om – vad som ska undervisas och läras in (innehållsaspekten) – hur det ska undervisas och läras in (förmedlings- och inlärningsaspekten) – i vilket syfte eller varför något ska undervisas och läras in (målaspekten) (P)
djupkultur	sid. 56

e

effektiva skolor	sid. 33–34, 54–55
egenkontroll	kommunens egen kontroll av skolans verksamhet genom uppföljning, utvärdering och egentillsyn. Samlingsbegreppet ”styrning och egenkontroll” avser kommunens ansvar för – styrning och ledning (ansvarsfördelning, rektorsfunktion, kompetensutveckling), – obligatoriska styrdokument (skolplan, lokala arbetsplaner), – uppföljning och utvärdering på kommunal nivå och skolnivå (inkl. kvalitetsredovisningar) samt – egentillsyn på kommunal nivå. (Skolverket, Vad menar vi? PM 99-02-08 dnr 99:382)
egentillsyn	den kontroll samt den förebyggande verksamhet kommunen är skyldig att bedriva utifrån sitt ansvar enligt 1 kap. 12 § skollagen för att säkerställa att verksamheten uppfyller statens krav på det offentliga skolväsendet. (Skolverket, Vad menar vi? PM 99-02-08 dnr 99:382)

f

familjär skolkultur	sid. 31
formuleringsarena	sid. 98
framgångsfaktorer	sid. 30–31
frirum	sid. 82
förbättringskritiker	sid. 50
förskoleverksamhet	Avser barn som inte går i skolan. Bedrivs i form av förskola, familjedaghem och kompletterande förskoleverksamhet (öppen förskola). (Skollagen 2a kap, 1–2 §§)

förvaltning	att sköta eller administrera något för någon annans räkning. Speciellt används termen för att beteckna den organisation, offentlig förvaltning, som har till uppgift att bereda och verkställa de politiska besluten (t.ex. barn- och ungdomsförvaltning). (NE)
förvaltningschef	högsta chef inom t.ex. en kommunal barn- och ungdomsförvaltning med ansvar för all verksamhet inom förvaltningens arbetsområde gentemot den kommunala nämnden – tillika nämndens verkställande tjänsteman. (egen)
förändringsagent	sid. 49, 96–97
förändringsretorik	sid. 89

g

granskning	används som förvaltningsrättslig term som uttryck för prövning av att vissa krav är uppfyllda. (NE) noggrann undersökning för bedömning av t.ex. kvalitet (Skolverket, Vad menar vi? PM 99-02-08 dnr 99:382) sid. 11–12
------------	---

h

holism	Som logisk, metafysisk och kunskapsteoretisk uppfattning innebär holismen (hos t.ex. Hegel eller Bradley) att helheten är primär i förhållande till delarna och att delarna måste förstås utifrån helheten snarare än tvärtom (motsats: ”logisk atomism”). Enligt det holistiska synsättet är helheten mer än summan av delarna. (NE) i pedagogiken går ut på att studier och utbildning bör utgå från och inriktas på hela sammanhang (T)
holistisk skolförbättring	sid. 36–37
huvudman	är den som bär huvudansvaret för en verksamhet. Enligt skollagen är t.ex. kommunerna huvudmän för grundskolan, kommuner och landsting för gymnasieskolan och staten för specialsolan och sameskolan. Huvudman kan också vara enskild fysisk eller juridisk person (fristående skola). Huvudmannskapet omfattar ett helhetsansvar dvs. genomförande, kostnadsansvar, juridiskt ansvar och ansvar för att målen för verksamheten uppnås. (NE)

i

icke-formell läromiljö	utbildning organiserad vid sidan av det formella utbildningssystemet (t.ex. arbetsmarknadsanpassade utbildningar, personalutbildning, folkbildning och annan kursverksamhet) (Skolverket, Det livslånga och livsvida lärandet, best.nr. 00:526)
implementering	sid. 35–36
incitament	yttre stimulering som väcker en känsla, vilken blir en sporre och ett motiv till handling (P)
indikator	tecken på något; används bl.a. i samband med prestation och kvalitet. Kvalitetsindikatorer avser tecken eller kriterier på att en viss kvalitetsnivå föreligger. (T)
informell läromiljö	saknar en tydlig utbildningssituation – äger rum utanför den organiserade utbildningen. Arbetsplatsen kan vara en informell läromiljö om den erbjuder ansvarsfulla, självständiga och varierande arbetsuppgifter. Informellt lärande sker också t.ex. i föreningsvärlden och i familjen men också i vardagen i allmänhet. (Skolverket, Det livslånga och livsvida lärandet, best.nr. 00:526)
infrastruktur	sid. 52
initiering	sid. 35–36
institutionalisering	sid. 35–36
intensifiering	sid. 33

k

kommunalförbund	i kommunallagen reglerad form för samarbete mellan kommuner, mellan landsting eller mellan kommuner och landsting. Medlemmarna överlämnar helt beslutanderätten i den eller de frågor (t.ex. energi, gymnasieutbildning, vård och omsorg) för vilka kommunalförbundet bildats samt tillskjuter nödvändiga medel. Ett kommunalförbund styrs av förbundsfullmäktige, vars ledamöter utses av medlemmarnas kommunfullmäktige/landstingsfullmäktige. Förbundsfullmäktige utser en styrelse. Kommunalförbund kan även organiseras enklare med enbart förbundsledning. (NE)
-----------------	---

kompetensutveckling	<p>innebär att öka sin förmåga att klara av olika krav som ställs i en viss situation i en viss verksamhet. Kompetens avses i dagens forskning knuten till sammanhang medan man tidigare mer sett kompetens som en formell förmåga oberoende av sammanhang.</p> <p>Enligt regeringens proposition om Lpo 94 och Lpf 94 ska i fortsättningen ”fortbildning benämnas kompetensutveckling för att markera dess inriktning på den bredare och mera professionella lärarroll som decentraliseringen förutsätter”.</p> <p>Kompetensutvecklingsbegreppet fångar enligt forskningen bättre än fortbildningsbegreppet att pedagoger själva ska producera kunskap genom systematisk utvärdering och reflektion och inte enbart ta del av andras resultat. K. handlar därför lika mycket om att utveckla nya sätt att tänka om problem som om att lösa dem. (P)</p>
kontroll	samlingsbeteckning för uppföljning, utvärdering, kvalitetsgranskning och tillsyn. (Skolverket, Vad menar vi? PM 99-02-08 dnr 99:382)
kriterium	<p>tecken efter vilket något bedöms, kännetecken på att något uppfyller vissa krav eller tillhör viss typ av företeelser (T)</p> <p>det avgörande kännetecken som används för att avgöra sanningshalten (graden av sanning) hos en företeelse eller ett påstående (P)</p>
kunskapsadministrativ	sid. 99
kunskapsorganiserande	sid. 99
kvalitet	sid. 7–10
kvalitetsarbete	sid. 12
kvalitetsgranskning	sid. 108–110
kvalitetsgranskningssystem	i verksamheten integrerade former för kontinuerlig granskning av dess kvalitet (egen)
kvalitetsindikator	sid. 16–18
kvalitetsredovisning	sid. 13–14
kvalitetssäkring	sid. 5, 10
kvalitetsutveckling	sid. 10

kvantitativ

mätbara egenskaper t.ex. hos något som ska undersökas. (NE)

kvantitativ metod är ett samlande begrepp inom samhällsvetenskaperna för de forskningsmetoder som bygger på ett systematiskt insamlande av empiriska och objektiva mätbara data, sammanställande av dessa data samt därefter prövande av olika testbara hypoteser (P)

jfr motsats: kvalitativ metod – att undersöka hur olika typer av företeelser och händelser är beskaffade, hur man ska förstå innebörden i skillnaderna mellan dem eller hur de inverkar på varandra (T)

likvärdig utbildning

Kommunerna ska styra, följa upp och utvärdera verksamheten så att den uppnår nationella mål och bedrivs i enlighet med de krav som riksdag och regering ställer; krav som finns för att upprätthålla en nationellt likvärdig skola. Skolverkets tillsyn av kommunerna kan sägas vara inriktade mot grundläggande förutsättningar för en likvärdig skola såsom exempelvis

- att alla elever har möjlighet att uppnå målen
- att elevers rätt till stöd i skolarbetet tillgodoses
- att mobbning och andra trakasserier aktivt motverkas
- att eleverna har inflytande över sin utbildning
- att kommunerna har ett fungerande system för styrning och egenkontroll (Skolverket, 1998, Tillsynen av skolan)

lära att lära

begrepp lanserat 1949 av Harry Harlow för att beteckna en inläring av metoder för hur man lär sig själv; en idé som vunnit stark anklang i det sena 1900-talets omvälvningar inom vetenskap, teknologi och samhällsomvandlingar (T)

lärande miljö

god studiemiljö; miljö i vilken lärande främjas (T)

en miljö där de lärandes behov och förutsättningar utgör utgångspunkten för hur personella och materiella resurser anpassas till de mål som finns för den lärande. Den lärande miljön förutsätter gemensamt ansvar för att ett optimalt resultat ska kunna uppnås i varje given situation. Gemensam diskussion om mål och resultat liksom arbete med granskning och förbättring är naturliga inslag i vardagsarbetet. (egen)

lärande organisation	en organisation som kontinuerligt lär av sina erfarenheter i syfte att lösa sina uppgifter på ett bättre sätt. I en lärande organisation utvecklar ledningen en samlande vision kring organisationens mål och uppmuntrar medlemmarna att tillsammans undersöka och diskutera samarbete och resultat. Organisationen stödjer medvetet kreativitet och uppmuntrar risktagning, är frikostig med information, strävar efter ett helhetsperspektiv och stödjer laganda. I en lärande organisation har medlemmarna god kunskap om resultat, problem och mål. Utvärderingar är vanliga och alla kämpar för att nå bättre resultat. (NE)
lärande situationer	ett uttryck som har samband med den förändrade lärarroll som uttryckts med att vara "ledare för elevernas lärande". Den förändrade lärarrollen beskrivs som en "pedagogisk tyngdpunktsförskjutning från kunskapsförmedling till att skapa lärande situationer för eleven, som själv tar stort ansvar för sitt lärande". De lärande situationerna kan avse annan tid och plats än enligt skolans schema och i det traditionella lärorummet. Förskolans pedagogiska och utvecklingsbefrämjande verksamhet ska lägga en god grund för det livslånga lärande som vidareutvecklas i grund- och gymnasieskolan. (En satsning till två tusen, överenskommelse i anslutning till Avtal 2000)

m

myndighetsutövning	befogenhet att för enskild bestämma om förmån, rättighet, skyldighet, disciplinpåföljd, avskedande eller annat jämförbart förhållande. Befogenheten att utöva myndighet måste alltid grundas på lag eller annan författning eller kunna på annat sätt härledas från de högsta statsorganen. (NE)
mål	något man vill uppnå, förvärva, förverkliga genom att använda vissa medel. Mål att sträva mot anger vilken inriktning man har eller åläggs ha med ett arbete; de kallas också inriktningsmål och maximerande mål. Mål att uppnå är sådana mål som anger på vilket sätt något ska ha förändrats om ett arbete ska anses slutfört eller viss standard anses uppnådd. Mål att uppnå kallas i många sammanhang resultatmål eller satisfierande mål. (T)
mål att sträva mot	anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskvärd kvalitetsutveckling i skolan (Lpo 94 och Lpf 94) Målen är i förskolans läroplan utformade som mål att sträva mot. Dessa anger vad förskolan skall sträva mot när det gäller det enskilda barnets utveckling och lärande. (Lpfö 98)

mål att uppnå	uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. (Lpo 94 och Lpf 94)
målstyrning	(eng. management by objectives MBO), lednings- och administrationsmodell enligt vilken verksamheten huvudsakligen styrs genom att de anställda får en klar bild av målen. Genom införandet av målstyrning kan man avskaffa regelstyrningens detaljerade arbetsinstruktioner och ersätta den med större självständighet och personligt initiativ. (P)
mål- och resultatstyrning	kännetecknas av <ul style="list-style-type: none"> – att mål och resultatkrav formuleras för verksamheten – att löpande information om verksamheten tas fram – att resultatet bedöms regelbundet mot uppsatta mål – att resultatredovisningen läggs till grund för beslut om den fortsatta verksamheten (egen) <p>även om en organisation anges ha en viss styrningsmodell så förekommer i de flesta modeller såväl regel- som mål- och resultatstyrning fast med olika tyngdpunkt (P)</p> <p>genom 1990/91 års riksdagsbeslut ersattes statens tidigare regel- och resursstyrning av skolverksamheten med en mål- och resultatstyrning där ansvaret för verksamheten åvilar kommuner och andra huvudmän inom ramen för i skollag, läroplaner och andra förordningar angivna mål. (regeringens proposition 1990/91:118)</p>
måluppfyllelse	hur väl den enskilda eleven resp. den enskilda skolan uppfyller de nationella mål som satts upp i skollagen, läroplanerna, gymnasie- skolans program mål samt i kursplanerna (egen)

n

närorganisation	används i samband med beskrivningen av självstyrande arbetslag. Begreppet avser alla aspekter på den organisation – ofta benämnd arbetsenhet – som laget har ansvar för. Häri ingår såväl klass- och gruppindelning som schemaläggning, lokaler, ekonomi och disposition av personal. (egen)
-----------------	--

O

offentligt skolväsende	Förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan bildar det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. (skollagen 1 kap. 1§) Komvux, särvtux och sfi bildar det offentliga skolväsendet för vuxna. (skollagen 1 kap. 8§) Det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och det offentliga skolväsendet för vuxna bildar tillsammans det offentliga skolväsendet. (skollagen 1 kap 11§)
organisationskultur	sid. 32
organisationsutveckling	ofta förkortad till OU, innebär uppbyggnad eller omstrukturering av enheter inom företag och organisationer ifråga om t.ex. uppgiftsfördelning och besluts-hierarkier. (egen) Ou är en gren av forskningsområdet organisationsteori (organisationslära) vars syfte är att beskriva och analysera företag och förvaltningar avseende struktur, beteendemönster, normer m.m. OU rör ofta uppgiftsfördelning, samarbets-processer och konfliktlösning. (NE)

P

paradigmskifte	genomgripande förändring av grundläggande antaganden och tankemönster (NE)
partsgemensam	överenskommelse mellan arbetsgivarpart och arbetstagarpart centralt eller lo-kalt om gemensamt åtagande (egen)
pedagogik	vetenskap om fostran, utbildning, studier, undervisning och personlig utveck-ling (T)
pedagogisk – didaktisk	en kombination av två grenar inom den pedagogiska forskningen (övergripande principer betr. lärande respektive de mer metodinriktade vad – hur – varför-frågorna) (egen)
peer review	sid 64–65
processhjälpare	sid. 49, 97
processrelaterad	sid. 42
processtöd	sid. 28

(de) professionella benämning på de yrkesverksamma för att skilja dem från de förtroendevalda (politiker) på olika nivåer t.ex. i samband med beskrivning av vem som har ansvar för vad i skolan (egen)

jfr profession – yrke som utmärks av att utövandet baseras på teoretisk, vetenskaplig kunskap, kompetensen är vitsordad genom examen, förekomst av yrkesetiska regler, yrket fyller en socialt nyttig funktion, medlemmarna är organiserade i en yrkesförening som bevakar yrkets ställning i samhället och ställer krav på kvalitet i medlemmarnas yrkesutövning (T)

r

regel- och resursstyrning

sid. 101

rektorsbeslut

i allmän mening alla beslut som fattas av rektor. I kunskapsöversikten använt som beteckning för sådana beslut som rektor fattar utifrån bestämmelser i statlig föreskrift dvs. att det står att det är rektor och ingen annan som måste fatta dessa beslut. Dessa beslut är således inte delegerade av den kommunala nämnden och ingår därmed inte i kommunens delegationsordning. (egen)

S

SALSA

sid. 21

samarbetande kultur

sid. 30, 47

SIRIS

sid. 21

SIQ-modellen

sid. 22

självförnyande förmåga

sid. 31, 71

självstyrande grupp

grupp av människor som själv utformar sin ledning och verksamhet. Ofta tillämpas roterande ledarskap i en sådan grupp, eftersom dess självstyrelse minskar när en ledare utses. (P)

en grupp som i stor utsträckning självständigt fattar beslut om den egna verksamheten. Jfr autonom – hög grad av oberoende utan att ha fullt självbestämmande (NE)

självvärdering

sid. 63–64 – se också självutvärdering sid. 22–23

skolbarnsomsorg	avser barn till och med tolv års ålder som går i skolan. Den bedrivs i form av fritidshem och familjedaghem. För barn mellan tio och tolv års ålder kan skolbarnsomsorgen även bedrivas i form av öppen fritidsverksamhet. (Skollagen 2a kap, 1–2§§)
skolbaserat självstyre	sid. 33
skolförbättring	eng. School Improvement, forskningsinriktning som undersöker skolor med fokus på deras övergripande demokratiska processer och hur dessa kan förbättras (egen)
skolklimat	sid. 111
skolkod	sid. 47, 111
skolkultur	normer, uppfattningar, värderingar, attityder mm som sätter sin prägel på verksamheten och de människor som verkar där (T) sid. 30–32, 46–48
skolledare	samlad benämning på personer med ledaransvar för skolverksamhet allt ifrån skolchef/förvaltningschef på kommunnivå till skolchef/områdeschef på kommunalsnivå och rektor, bitr. rektor och studierektor på rektorsområdes- och skolnivå. Den vanligaste avgränsningen för benämningen skolledare är att man är anställd för att leda verksamheten. Den som är anställd som lärare med uppgift att, som del av sin lärartjänst, i något avseende biträda rektor eller att vara t.ex. arbetsenhetsledare benämns som regel inte skolledare. (egen)
skolutveckling	betecknar allmänt endera förändring genom reformering av skolan eller utveckling av skolans arbete mot ökad måluppfyllelse och effektivitet. S. kan därför avse såväl övergripande nationella insatser som det lokala arbetet i den enskilda skolan. (P) Lokal skolutveckling kan sägas handla om att målmedvetet och på ett strategiskt sätt påverka de inre gränser och hinder för verksamhetens utveckling som över tid skapats och som format den enskilda skolans kultur – allt med syftet att nå upp till de nationella mål som fastställts. Med skolutveckling avses därmed som regel en förändring till det bättre. (P) Jfr utveckling – förändring antingen till det bättre eller till det sämre. (T) Jfr skolförbättring sid. 32–35 – förändring till det bättre
skolutvecklingsavtal	sid. 83–84

skolutvecklingsgrupp	i avtal överenskommen lokal utvecklingsgrupp sammansatt av företrädare för arbetsgivare och arbetstagare med uppgift att utifrån kommuners, skolors och förskolors kvalitetsredovisningar följa förskolans och skolans resultat och förnyelse. S. ska särskilt uppmärksamma barns och elevers inflytande, arbetsorganisation, arbetstid, arbetsmiljö, lärarnas kompetens, introduktion av nya lärare m.m. (ÖLA 00)
styrdokument	Nationella styrdokument för verksamheten i barnomsorg och skola är skollagen med timplanerna, läroplanerna och kursplanerna, gymnasieskolans program mål samt en förordning för varje skolform. (www.skolverket.se)
styrsystem	former för styrning av och ansvarsfördelning i en organisation. För skolans del övergick 1991 den tidigare statliga regel- och resursstyrningen till mål- och resultatstyrning. Det nya styrsystemet innebär ett till kommuner och professionella decentraliserat ansvar för verksamheten och dess måluppfyllelse. (egen) Se också mål- och resultatstyrning.
SWOT-analys	sid. 63, 95
systematiskt arbetsmiljöarbete	sid. 71–72
systemrelaterad	sid. 42
särbokkultur	sid. 30–31

t

tillsyn	inom skolområdet avser kontroll av att verksamheten bedrivs i enlighet med nationella bestämmelser. Kommuner och andra huvudmän är skyldiga att själva utöva tillsyn över att dessa bestämmelser följs (egentillsyn) – se skollagen 1 kap 12§. Eigentillsynen får inte enbart genomföras ”på förekommen anledning” utan ska vara aktiv i förebyggande syfte. (Skolverket 1998, Tillsynen av skolan) Skolverket är tillsynsmyndighet för skolväsendet och den offentligt bedrivna barnomsorgen. Detta innebär att Skolverket ska kontrollera att huvudmännen för skola och barnomsorg följer gällande lagar och förordningar. (www.skolverket.se). Skolverket definierar tillsyn som utredningar som syftar till att pröva om en viss huvudman uppfyller sitt ansvar enligt de författningsbestämmelser som gäller. (Skolverket, Vad menar vi? PM 99-02-08 dnr 99:382)
TQM-system	sid. 21

U

uppföljning	<p>regelmässig och fortlöpande insamling och sammanställning av information om verksamheten som gör det möjligt att följa hur den utvecklas. Den kan bestå av kvantitativa data men också av annan information Dess syfte är att ge signaler och visa på trender om vad som händer i verksamheten. (Skolverket 1997, Ansvaret för skolan)</p> <p>Uppföljning</p> <ul style="list-style-type: none"> – vill ge en samlad översiktlig bild – vill ge saklig, värderingsfri, partipolitiskt neutral information – innebär regelbunden och fortlöpande insamling av information – bygger främst på kvantitativ information – innebär oftast totalundersökningar <p>(Skolverket, Utvärdering i förskolan, best.nr 02:706)</p>
utvecklingsdialog	sid. 94–96, 112–113
utvecklingsnyckel	sid. 43–45
utvärdering	<p>evaluering, sammanfattande term för metoder som syftar till en systematisk bedömning av resultaten och de mer långsiktiga effekterna av genomförda insatser. (NE)</p> <p>att granska och värdera särskilt utvalda delar av verksamheten inom barnomsorg och skola gentemot överenskomna kriterier ... syftar till en djupare analys/förståelse (än vad uppföljning gör) (Skolverket, Utvärdering i förskolan, best.nr 02:706)</p> <p>syftar till att förklara och värdera framför allt i förhållande till uppsatta mål. U. har därmed en stark inriktning mot resultat. Den kan vara extern och/eller vetenskaplig men är också en i den dagliga verksamheten integrerad del och ett gemensamt ansvar för alla som verkar i skolan. Oavsett metod ska tid, form och ansvar för utvärderingen preciseras redan då målen sätts t.ex. i skolplan och arbetsplan. (Skolverket 1997, Ansvaret för skolan)</p>

V

verkställighet	sid. 76
(rent) verkställande åtgärder	sid 76, 82
värdegrund	människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. Detta sker genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Lpo 94 och Lpf 94)
	människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen. (Lpfö 98)

y

yrkesrollsutveckling	benämning på den möjlighet till ökad differentiering av lärares arbetsuppgifter som skrevs in i Avtal 2000. Som exempel nämns i överenskommelsen En satsning till två tusen bl.a. att vara handledare, utvärderare, projektledare, kursansvarig och sektorsansvarig (Avtal 2000)
----------------------	--

å

årscykel	sid. 72–75
årsredovisning	sid. 70, 72–75

ö

ÖLA 00	sid. 84–85
--------	------------

KÄLLFÖRTECKNING

- Ahlstrand, E., Granström, K., & Lindvall-Olsson, K. (1989). *Kommunikationsmönster i arbetslag och arbetsenheter: Om samspel i kollektivt lärararbete i olika skolkulturer*. (Arbetsrapporter från tema Kommunikation 1989:4). Linköping: Tema Kommunikation, Universitetet i Linköping.
- Ahlstrand, E. (1995). *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans bögstadium*. Linköping: Linköpings universitet.
- Alexandersson, M. (1994), *Focusing Teacher Consciousness: What Do Teachers direct Their Consciousness towards During Their Teaching*.
- Allen, L., & Lunsford, B. (1995). *How to Form Networks for School Renewal*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arbetsmiljölagen SFS 1977:1160 med ändringar t.o.m. SFS 2003:365.
- Arbetsmiljöverket (2001), *Föreskrifter om systematiskt arbetsmiljöarbete*, AFS 2001:1.
- Arfwedson, G. & Lundman, L. (1984). *Skolpersonal och skolkoder: om arbetsplatser i förändring: slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Argyris C. & Schön D.A. (1978), *Organisational learning: A theory of action-perspective*, Mass. USA: Addison Wesley.
- Asplund, M m.fl. 2001. *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och förskola – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Skolverket.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson I. & Kärrby G. (2001), *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare* (Pedagogisk forskning i Uppsala 118). Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

- Bjurek, H., Gustafsson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G. (1992). *Effektivitet och kvalitet i barnomsorgen. En studie av daghem i Göteborgs kommun*. Rapport nr. 1992:7. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Björn, C., Blossing, U., Bonander, E., Ekman Philips, M., Hochwälder, J., Svensson, L., & Tegnér, K. (2001). *Organisera för utveckling och lärande. Nätverk som strategi för skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Block, P. (1981). *Flawless Consulting. A Guide to Getting Your Expertise Used*. Austin, Texas: Learning Concepts.
- Blossing, U. (1998). *Skolan som en lokal organisation – en förstudie av 8 skolor i Albatrossprojektet. Om hur kvalitetssäkring, beslutsfattande, normer, grupperingar och arbetssätt inverkar på skolornas utvecklingsarbete*. Arbetslivsrapport 1998:27. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad: Karlstad University Studies 2000:23.
- Carlgren & G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers Minds and Action*, London and Washington, D.C.: The Falmer press.
- Dahlberg, G, Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in early Childhood Education and care – Postmodern perspectives*. USA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Dalin, P., Rolf, H.-G., & Kleekamp, B. (1993). *Changing the School Culture*. London and New York: Cassell.
- Detert, J. R., Seashore Louis, K., & Schroeder, R. G. (2000). A Culture Framework for Education. *For publication in School Effectiveness and School Improvement*.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i väggarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekholm, M., & Miles, M. B. (1985). *Conclusions and recommendations, Making School Improvement Work. A conceptual Guide to Practise* (Vol. ISIP – book No 1). Leuven: Acco.
- Ekholm, M., Fransson, A., & Lander, R. (1987). *Skolreform och lokalt gensvar* (Publikationer från institutionen för pedagogik 3). Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

- Ekholm, M. & Trier, U. P. (1987). *The concept of institutionalization: some remarks*.
- Ekholm, M. (1988). Synpunkter på Gräsbergsgymnasiet i Mattsson, I.(red.), *Att utveckla gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Ekholm, M. & Ploug Olsen, T. (1991). *Förbättringar av skolor – nordiska lärdomar och internationell inspiration inför 2000-talet*. Köpenhamn: Nordiska Ministerrådet
- Ekholm, M. och Lander, R. (1994) *Utvärderingspraktikan – att utvärdera skolans verksamhet*, Liber Utbildning.
- Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (eds.), *Lasting School Improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven/Amersfort: ACCO.
- Ekholm, m.fl. (1998), *Skola i förändring*, Lärarförbundet.
- Ekholm M. m.fl. (2000), *Forskning om rektor*, Skolverket.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.,
- Granström, K. (2001). *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. Svensk utgåva 1998 *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A.& Fullan, M.G. (1996). *Understanding teacher Development*. New York: Cassel.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M. & Hopkins, D (Eds.), (1998), *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hart, A. & Bredson, P. (1995). *The principalship. A theory of professional learning and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Henriksson & Sandell, (2001), *Kom igång med portfolio – idémallar*, Gothia.

- Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D. (2000). *Seeing School Improvement Whole*. London: Falmer Press.
- Hård af Segerstad, H., Helgesson, M., Ringborg, M., & Svedin, L. (1997). *Problembaserat lärande*. Stockholm: Liber.
- Hägg, K., & Kuoppa, S. M. (1997). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B., & Johansson, B. (1994). *Att styra eller inte styra. En kritisk granskning av den svenska grundskolans förändrade styrning med inriktning mot planeringsdokument*. Lund: Pedagogiska institutionen Lunds universitet.
- Johansson, I. (1993). *Quality in the Early Childhood Services – what is that?* Paper presented at the third European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Greece: Thessaloniki.
- Johansson, I. (1995) *Kvalitet i förskolan och under de första skolåren. Idéer och metoder*. Liber: Stockholm.
- Kommunallag SFS 1991:900 med ändringar t.o.m. SFS 2003:519.
- Kärrby, G. (1987). *Könsskillnader och pedagogisk miljö i förskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik. Rapport nr 1987:02.
- Kärrby, G. (1992). *Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn – Nya vägar inom barnomsorgen*. Stockholm: Socialstyrelsen, Allmänna Förlaget.
- Kärrby, G. (1994). *Kostnadsbesparingar i daghem. Hur påverkas kvaliteten?* Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Rapport 1994:04.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer* (Vol. B 86:3). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago and London: University of Chicago Press. Lärarnas Samverkansråd (2000), *Skolutveckling och partssamverkan*.

MacBeath J, Schratz M, m.fl (1999). *Self Evaluation in European Schools*.

Malmö stad m.fl. kommuner, Skånemodellen/Göteborgsmodellen, *Utvärdering för kvalitet i gymnasieskolan*.

Malmö stad m.fl. kommuner, Göteborgsmodellen/Skånemodellen, *Utvärdering för kvalitet i komvux*.

Marklund, S. (1960), *Enbetskolan under 10 år*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Miles, M. B. (1964). On temporary systems. In M. B. Miles (Ed.), *Innovation in Education*. Columbia University New York: Teachers College Press.

Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, *Change Processes in the Public Schools* (pp. 12–34). Eugene, Oregon: University of Oregon Press.

Miles, M. B. & Ekholm, M. (1985). *School improvement at the school level* i van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (eds.), ISIP Book No.1 – *Making School Improvement Work*. Leuven/Amersfoort: ACCO.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters. The Junior Years*. Wells, Somerset: Open Books.

Nilsson, K-A.(1991), *Utvärdering för kvalitet*, Lunds universitet.

Ny kommunallag, prop. 1990/91:117.

Ohlsson – Salino (2000) *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning*, Stockholms universitet (ISSN 0281-6296).

Reynolds, D. (1998). "World Class" School Improvement: An Analysis of the Implications of for Improvement Practise. In A. Hargreaves & A. Lieberman & M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1275–1285). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York & London: Longman.

Sandström, B. Och Ekholm, M. (1984): *Stabilitet och förändring i skolan*, Stockholm, Liber.

Sarason, S. B. (1980). *Skolekologi. Om skolans kultur och förändringens problem*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Schein, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*, San Fransisco and London, Jossey-Bass.

Schlechty, P., (1997), *Inventing Better Schools*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Senge P. (1990), *The fifth discipline*, New York USA: Doubleday.

Sheridan, S. (2001) *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Acta universitatis Gothoburgensis.

Skolformsförordningarna

Skollag SFS 1985:1100 med ändringar t.o.m. SFS 2003:415.

Skolverket, (1997), *Kvalitetsbedömning av skolors verksamhet – praktiska exempel från ett europeiskt pilotprojekt*, dnr 97:1831.

Skolverket, (1997), *Ansvaret för skolan*, best.nr: 97:327.

Skolverket, (1998), *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*, rapport 160.

Skolverket (1998), *Kvalitetssäkring i skolan*, best nr 98:367.

Skolverket, (1999), *Det livslånga lärandet*, rapport 1999:121.

Skolverket, (1999), *Allmänna råd om kvalitetsredovisning*, Skolverkets Allmänna råd 1999:1.

Skolverket, *Verktyg för utvärdering* (1999–2001):

- *Att organisera utvärdering* (best. nr. 99:425),
- *Att utvärdera skolan* (best. nr. 99:426),
- *Att genomföra utvärdering* (best. nr. 99:458),
- *Så här gjorde vi, exempel på lokalt utvecklingsarbete i skolan* (best. nr. 99:491),
- *Att göra research* (best. nr. 00:452),
- *Att samla in och bearbeta data* (best. nr. 00:566).

Skolverket, (2000), *Barnomsorg och skola 2000*, rapport 193.

Skolverket, (2000) *Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem*.

Skolverket, (2000), *Strategi för genomförande av regeringens uppdrag U2000/3873/S*, dnr 2000:3499.

Skolverket, (2000), *Skolverkets verksamhetsidé*.

Skolverket, (2000), *Skolverkets utvecklingsstrategi*.

Skolverket, (2000), *Rapportering av kvalitetsarbetet i kommuner och skolor samt Skolverkets åtgärder för att stödja detta arbete, V4-uppdraget* (dnr 2000:1875).

Skolverket, (2000) *V5-modellen – en utvärderingsmodell för förskola och skola*, dnr 2000:394.

Skolverket, (2000), *SIRIS*, www.siris.skolverket.se.

Skolverket, (2001), *Visionerna finns men inte tiden*, best.nr 01:626.

Skolverket, (2001), *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?* Rapport 202, best. nr 01:657.

Skolverket, (2001), *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna*, best.nr 01:646.

Skolverket, (2001), *Kvalitetsredovisning i landets kommuner samt Skolverkets åtgärder för att stödja detta arbete, (V4-uppdraget)*, dnr 2001:3372.

Skolverket, (2001), *BRUK – för kvalitetsarbete i förskola och skola*, best. nr. 01:676, www.skolverket.se.

Skolverket, (2002), *Utvärdering i förskolan*, best. nr. 02:706.

Skolverket, (2002), *Delredovisning av uppdrag till Statens skolverk avseende stöd till utveckling av förskola, skola och vuxenutbildning m.m.*, Dnr 01-2002:789 Skolverket, Projektet Skola i utveckling.

Socialdepartementet, (1972), *Barnstugeutredningen*, SOU 1972:26.

Socialstyrelsen, (1987), *Pedagogiskt program för förskolan*.

Socialstyrelsen, (1988), *Pedagogiskt program för fritidsbem*, Allmänna råd 1988:7.

Socialstyrelsen, (1993), *Barnomsorg för de yngsta*, en forskningsöversikt, 91-38-11316-3.

Socialstyrelsen (1995), *Barnomsorgen i Socialtjänstlagen*, Allmänna råd 1995:2.

Staessens, K. (1993). Professional Relationships among Teachers as a Core Component of School Culture. In K. F. K & R. Vandenberghe (Eds.), *School Culture, School Improvement & Teacher Development* (pp. 39-54). Leiden: DSWO Press, Leiden University.

Stålhammar, B. (red). (1996) *Begripa ledningen*. Göteborg: Gothia.

Svenska Kommunförbundet och Lärarnas Samverkansråd, (1996), *Avtal 2000 med En satsning till två tusen*.

Svenska Kommunförbundet, (1999), *Kvalitetsbedömning inom skolverksamheten – EU:s Sokratesprogram*, ISBN 91-7099-871-X.

Svenska Kommunförbundet och Lärarnas Samverkansråd, (2000), *ÖLA 00*.

Taggart, B., & Sammons, P. (2000). Feedback till utbildningsnämnd. In S. Askew (Ed.), *Feedback för lärande*. London: Routledge.

Taguchi, L. (1997) *Värför pedagogisk dokumentation?*, HLS förlag.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). Countering the Critics: Responses to Recent Criticism of School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*.

Tiller, T. (1997). *Den tänkande skolan*, Göteborg: Gothia.

Tiller, T. (1998). *Lärande i vardagen – om lärarens lärande*. Stockholm: Förlags-
huset Gothia.

Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.

Tiller, T. (1999). *Aktionslärande – forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: RUNA förlag.

Utbildningsdep. (1974), *Skolans arbetsmiljö*, SOU 1974:53.

Utbildningsdep. (1985), *Förskola för alla barn*, prop 1984/85:209.

Utbildningsdep. (1987). *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, DsU 1987:1.

Utbildningsdep. (1988), *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*, SOU 1988:20.

Utbildningsdep. (1988), *Skolans utveckling och styrning*, prop. 1988/89:4.

Utbildningsdep. (1990), *Ansvaret för skolan*, prop. 1990/91:118.

Utbildningsdep. (1990), *Skolverksutredningen*, U 1990:5.

Utbildningsdep. (1991) *Förordning med instruktion för Statens skolverk*, SFS 1991:1121 med ändringar t.o.m. 2001-06-13.

Utbildningsdep. (1994), *Läroplan för grundskolan*.

Utbildningsdep. (1994), *Läroplan för det frivilliga skolväsendet*.

Utbildningsdep. (1996), *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*, skr 1996/97:112.

Utbildningsdep. (1997) *Att erövra omvärlden*, slutbetänkande av Barnomsorg och Skolkommittén. SOU 1997:157.

Utbildningsdep. (1998) *Läroplan för förskolan* 1998.

Utbildningsdep. (2000), *Regeringsuppdrag* U2000/3873/S.

Utbildningsdep. (2001), *Samverkande styrning*, Ds 2001:48.

Utbildningsdep. (2001) *Förordning om kvalitetsredovisning*, SFS 1997:702 med ändring SFS 2001:649.

Utbildningsdep. (2001), *Lärande ledare*, Utbildningsdepartementets skriftserie nr 4.

Utbildningsdep. (2002), *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*, Skr. 2001/2002:188.

Utbildningsdep. (2002), *Förordning (2002:1160) med instruktion för Statens skolverk*.

Utbildningsdep. (2002), *Förordning (2002:1161) med instruktion för Myndigheten för skolutveckling*.

Wilson, B. & Corcoran, T. (1988). *Successful secondary schools: visions of excellence in American public schools*. East Sussex, England: Falmer Press.

Åsén, G. (2002) *Utvärdering i förskolan, frågor och exempel*, Skolverket.

Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Att granska och förbättra kvalitet

”Jag vet inte vad god kvalitet är, men jag känner igen den när jag ser den.”

Vad är kvalitet och hur utvecklas den? Att arbeta med utveckling av kvaliteten i verksamheten innebär arbete med både gransknings- och förbättringsinsatser. Uppföljning/utvärdering, analys och bedömning liksom olika typer av utvecklingsåtgärder är nödvändiga inslag i ett kvalitetssäkringssystem.

Syftet med denna bok är att ge en grundläggande kunskapsbas om förutsättningar och villkor för att skapa gransknings- och förbättringssystem på kommun- och enhetsnivå och hur interna förbättringssystem kan byggas upp så att effektiva arbetsformer leder till långsiktig och hållbar förbättring. Boken innehåller såväl aktuell forskning inom området som erfarenheter av gransknings- och förbättringsarbete i praktisk verksamhet.

Förhoppningen är att översikten ska kunna användas som underlag för diskussion och utveckling av kommuners och skolors gransknings- och förbättringsarbete. Det finns en separat studiehandledning som är tänkt att underlätta för sådana diskussioner. Den kan beställas från Fritzes Kundservice.

