



*Enheten för inspektion*

FÖRVALTNINGSAVDELNINGEN

Utbildningsförvaltningen

Skolinspektörer

Kerstin Andersson

Sigbritt Gålnander

Gunnar Kriegholm

Sören Bernhardtz

Robert Lundh

Siw Sjödin

*Bilaga 2*

# Skolinspektörernas årsrapport

## 2005/2006

### Grundskola – Skolbarnsomsorg

## INNEHÅLL

<b>INLEDNING – BAKGRUND OCH UPPDRAG.....</b>	<b>3</b>
<b>SAMMANFATTANDE DISKUSSION OCH PRIORITERADE UTVECKLINGSOMRÅDEN .5</b>	<b>5</b>
”DET ÄR MYCKET NU” .....	5
<i>Tid behövs för reflektion, strukturerings och prioriteringar.....</i>	<i>5</i>
ATT ARBETA MÅL- OCH RESULTATSTYRT .....	6
<i>Utvecklade arbetsplaner efterlyses .....</i>	<i>6</i>
VAD HÄNDER MED SKOLORNAS OCH SKOLBARNSOMSORGENS SJÄLVVÄRDERING? .....	7
ATT ARBETA MED KVALITETSARBETE/KVALITETSREDOVISNING .....	9
UTVECKLINGSOMRÅDEN ELLER ATT ”SE SKOGEN FÖR ALLA TRÄD” .....	9
<b>LÄGES- OCH VERKSAMHETSBEKRIVNINGAR.....</b>	<b>11</b>
NORMER OCH VÄRDEN.....	11
<i>Trygga elever som trivs – men trivselen avtar i senare skolår.....</i>	<i>11</i>
<i>Lagen om likabehandling – skärpta krav.....</i>	<i>11</i>
<i>Forskning säger .....</i>	<i>13</i>
<i>Värdegrunden – är den förankrad bland de vuxna? .....</i>	<i>14</i>
<i>Ordningsregler och frånvarorapportering – nyheter inför höstens terminsstart .....</i>	<i>15</i>
KUNSKAPER.....	16
<i>Vad säger betygsstatistiken? .....</i>	<i>16</i>
<i>Svagheter och styrkor i ”kunskapsarbetet”.....</i>	<i>17</i>
<i>Några pågående utvecklingstrender.....</i>	<i>18</i>
<i>Barn i behov av särskilt stöd.....</i>	<i>19</i>
ELEVERNAS ANSVAR OCH INFLYTANDE .....	21
BEDÖMNING OCH BETYG.....	25
<i>Tydliga kvalitativa beskrivningar.....</i>	<i>25</i>
<i>Dokumentation och återkoppling .....</i>	<i>26</i>
SKOLBARNSOMSORG .....	27
<i>En meningsfull fritid?.....</i>	<i>28</i>
SAMVERKAN OCH ÖVERGÅNGAR .....	29
<i>Samverkan skola – fritidshem.....</i>	<i>29</i>
<i>Samverkan och övergång förskoleklass – skola – skolbarnsomsorg.....</i>	<i>34</i>
<i>Övergångar förskola-förskoleklass -skolår 1 .....</i>	<i>36</i>
<i>F-9 perspektivet.....</i>	<i>36</i>
FRITIDSKLUBBAR FÖR 10-12 ÅRINGAR.....	37
<b>ENSKILT DRIVNA VERKSAMHETER .....</b>	<b>39</b>
<i>Sammanfattning.....</i>	<i>39</i>
<i>Mål och resultatstyrning .....</i>	<i>41</i>
<b>SLUTORD .....</b>	<b>42</b>
<b>BILAGA .....</b>	<b>43</b>
BESÖKTA SKOLOR OCH FRITIDSHEM LÄSÅRET 2005/06 .....	43

## Inledning – bakgrund och uppdrag

Skolans och varje enskild pedagogs uppdrag är att arbeta utifrån de mål som finns formulerade i lagar och förordningar. Det åligger alla som arbetar inom skolan att verka för att målen blir tydliga, användbara, utvärderingsbara och möjliga att kommunicera till elever och föräldrar.

Skolinspektörernas verksamhet utgör en del av stadens centrala utvärderingsorganisation. Skolinspektörerna har under läsåret 2005/06 besökt 27 kommunala och 8 fristående grundskolor av de totalt 223<sup>1</sup>.

Sedan hösten 2003 utvärderas även skolbarnsomsorgen i Stockholm. Under läsåret 2005/2006 har 22 skolor med fritidshem haft inspektion och 11 enskilt drivna fristående fritidshem har haft tillsyn. Utöver uppdraget att inspektera och granska kvaliteten på fritidshemmen i Stockholm har inspektörerna för skolbarnsomsorgen även som uppdrag att utöva tillsyn på de fritidshem som är enskilt drivna. Det innebär kontroll av att den enskilt drivna verksamheten bedrivs i enlighet med de lagar, föreskrifter, tillstånd och riktlinjer som gäller för verksamheten.

Vårt urval av skolor som granskas görs med beaktande av tidpunkt för senaste besök. Besöken inriktas mot att granska skolans arbete med mål- och resultatstyrning, lokala mål- och kravnivåer samt bedöma dess:

- tydlighet
- överensstämmelse med nationella mål
- överensstämmelse med stadens kravnivåer
- tillämpning vid resultatbedömning av elevernas kunskaper

Resultat från de kommunala och nationella proven och betygen är viktiga underlag. Granskningen skall förutom dokumentstudier innefatta intervjuer med skolledning, personal och elever.

Sammantaget skall resultatsammanställning, verksamhetsbesök och samtal/intervjuer ge underlag för en analys och diskussion på respektive skola, samtidigt som granskningen på termins- eller helårsbasis skall ge en mer generell bild av hur grundskolorna bedriver och tillämpar en mål- och resultatstyrd verksamhet.

För vårt arbete har vi utarbetat bedömningsunderlag, med utgångspunkt i skollag, läroplan och Allmänna råd för fritidshem. Bedömningsunderlaget skickas till skolan inför besöket.

Då det totala antalet mål är stort har vi tillsammans med övriga inspektörer och andra företrädare för Enheten för inspektion prioriterat vissa mål för granskningen.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Besökta skolor framgår av bilaga 1

<sup>2</sup> För ytterligare information se stadens hemsida <http://www.stockholm.se> "Mål och riktlinjer som granskas vid inspektion av skola och skolbarnsomsorg".

Inför besöket skall skolan skicka lokala måldokument, kvalitetsredovisning, samt betygskataloger till skolinspektörerna. Dessutom skall de utsända självvärderingsunderlagen besvaras och bifogas.

Skolbesöken avslutas med en muntlig återrapportering som kompletteras med en skriftlig sammanfattning över skolornas styrkor och svagheter samt förslag till utvecklingsområden.

8-10 veckor efter inspektionen sker en uppföljning i form av en enkät för att få veta skolledningens uppfattning om inspektionsbesöket. Efter cirka 6-8 månader sker också ett uppföljningsbesök. Vid detta besök samtalar vi med skolledning, pedagoger samt representanter för de äldre eleverna i syfte att följa upp skolans fortsatta arbete.

Årets rapport har som ambition att skriva om skola och skolbarnsomsorg i ett integrerat perspektiv och består huvudsakligen av två delar. Den första delen utgör en sammanfattande diskussion och reflektion kring skolornas pågående arbete och avslutas med centrala utvecklingsområden. Den andra delen innehåller en lägesbeskrivning utifrån rapporterna om de besökta verksamheterna.

## Sammanfattande diskussion och prioriterade utvecklingsområden

### ”Det är mycket nu”

På i stort sett samtliga av årets inspekterade fritidshem och skolor finns en medvetenhet om behovet av utvecklings- och förbättringsarbeten. Verksamheterna har skilda förutsättningar och villkor för arbetet och befinner sig i olika faser. Utvecklingsområden/-projekt finns formulerade på många skolor och det är inte ovanligt med sex och sju eller till och med tolv olika utvecklings-/arbetsgrupper på en och samma skola. Dessa grupper arbetar med olika frågor med olika inriktning med olika stöd och med varierande förankring i verksamhetens personalgrupp i stort. Uppdragen kan handla om normer och värden, antimobbningsarbete, elevvårdsarbete, läs- och skrivutveckling, matematikverkstäder, mål och kriterier, betyg och bedömning, arbetslagsarbete, samverkans- och organisationsformer, ämnesövergripande projekt och teman, elevinflytande, individuella utvecklingsplaner, jämställdhetsarbete, utvecklingssamtal, lokala arbetsplaner, måltidssituationen, kulturarbete, biblioteks- och IT-grupper, kompetensutveckling, stödundervisning, hälsoarbete, utvärderingsformer och mycket mycket mer i en nästan ofattbar blandning och komplexitet.

Villkoren för arbetet ser som sagt olika ut men den gemensamma nämnaren för de flesta verksamheter är känslan av ständig tidsbrist och en ökad arbetsbelastning. Att inom arbetstiden få plats med både planering, genomförande och uppföljning av undervisning/verksamhet samtidigt som man ser behovet av ett ökat utvecklings- och förändringsarbete skapar tidvis både stress och frustration. På många av de olika möten som genomförs hinner man endast fram till den gemensamma planeringen av den närmaste tiden och det elevvårdande arbetet. Trots denna upplevelse av tidsbrist och frustration uttrycker pedagogerna samtidigt en positiv inställning till sina pedagogiska arbetsuppgifter och en tillfredsställelse med att få arbeta med eleverna och sina kollegor.

### *Tid behövs för reflektion, strukturering och prioriteringar*

Upplevelsen av tidsbrist för reflektion, analys och värdering av den pågående verksamheten är gemensam för flertalet inspekterade verksamheter. Många av skolorna har därför vid inspektionen fått som föreslaget utvecklingsområde att arbeta med att skapa pedagogiska forum med tid för sådana samtal. Verksamheten är komplex och diversifierad och de flesta utvecklingsområden har beröringspunkter med varandra. Endast vid ett fåtal besökta skolor har man lyckats påbörja en organisering kring utvecklingsarbetet utifrån ett mer övergripande perspektiv och utifrån en förståelse av mål- och resultatstyrning. För att mål- och resultatstyrning ska få effekt på det pedagogiska arbetet och därmed på en skolas kvalitet behövs en

djupgående förståelse för helheten i skolans styrsystem. Om inte förståelsen finns blir utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram, dokumentation, studieplaner, policys, elevhälsostrategier, kvalitetsredovisningar etc. lösryckta och isolerade företeelser som läggs på en redan tung arbetsbörda utan sammanhang runt den enskilde elevens lärande och utveckling. Många frågor bör formuleras som till exempel: Hur ser helheten ut? Vilka styrkor och svagheter har vi? Vad har vi för bevis för det? Vad hör ihop? Vilket är eller kan vara grundläggande för det andra? På vilket sätt kan ett utvecklingsarbete påverka andra områden? Var skall vi börja? Vilka prioriteringar skall vi göra? Vilka delmål kan vi sätta upp? Hur följer vi upp effekterna? Hur ser vi till att alla deltar i processerna? Detta är frågor som på olika sätt kan leda fram till en gemensam syn och en tydlighet i hur man gemensamt tolkar sitt uppdrag och hur vägen till en bättre måloppfyllelse kan se ut.

Frågorna är många och kräver tid och ett engagerat arbete från skolledningen och utgör den egentliga grunden för en mer utvecklad självvärdering och ett funktionellt kvalitetsarbete. Genom att skapa en organisation där samverkan och erfarenhetsutbyte mellan personalkategorier systematiseras och det professionella samtalet ges möjlighet att växa fram blir förståelsen för mål- och resultatstyrning tydligare.

## **Att arbeta mål- och resultatstyrt**

### *Utvecklade arbetsplaner efterlyses*

En av orsakerna till bristerna med skolornas arbete med mål- och resultatstyrning är att många skolor har utvecklade arbetsplaner/verksamhetsplaner. Läroplanens övergripande mål är mycket sällan föremål för målformuleringar och dokumentation. Rektor har som uppgift att leda personalen utifrån läroplanens intentioner och säkerställa att de övergripande målen inte glöms bort eller negligeras. Idag bedöms oftast bara utvecklingen inom vissa områden och ämnen och då bara några aspekter av dessa. Skolledaren bör i större utsträckning fördjupa medarbetarnas förståelse av uppdraget samt leda och ta tillvara medarbetarnas lärande om undervisning och lärande.

I arbetsplanerna saknas ofta till exempel formulerade mål för verksamheten i förskoleklass och fritidshem. Det finns en osäkerhet kring det gemensamma uppdraget och ett stort behov för olika yrkeskategorier att mötas och samtala kring hur förskoleklassverksamheten, fritidshem och grundskolan ska närma sig varandra för en förbättrad måloppfyllelse och kvalitet.

En annan synlig del av bristerna med skolornas arbete med mål- och resultatstyrning är att många av dem har utvecklade metoder för att utvärdera och dokumentera elevernas kunskapsutveckling. Dokumentationen bör ha fokus på elevernas utveckling i förhållande till sina egna, läroplanens och kursplanernas mål. Med dokumentationens hjälp kan man sedan bl.a. bedöma resultat i förhållande till

förutsättningar och process. Lärarnas arbete med analyser av insamlat material kan leda till förändringar i klassrumsarbetet och på sikt också till ett ökat lärande och en ökad utveckling för eleverna. Vanligtvis används inte resultaten för att föra sådana gemensamma pedagogiska diskussioner.

Förutsättningen för en mål- och resultatstyrd verksamhet är att ledning och pedagoger gemensamt formulerar och dokumenterar syfte, mål och innehåll vilket sällan görs. På några skolor har vi sett måldokument som är produkter av analys och diskussion i pedagoggrupperna, i dessa har man brutit ner målen och anpassat dem till den åldersgrupp och den verksamhet det gäller. Det finns också goda exempel på utvärderingssystem, kopplade till målbeskrivningar i arbetsplaner, som beskriver när arbetslaget ska utvärdera och vem som är ansvarig för att det sker.

Initiativet till, och stödet för, att arbeta mål- och resultatstyrt behöver komma från såväl förvaltning som skolledning. Från förvaltningarnas sida borde man eftersträva tydligare uppföljningar av hur skolorna använder de anvisningar som gäller kvalitetsarbete. Från både central och lokal förvaltning bör verksamheternas kvalitetsarbete ges återkopplingar via bedömningar, värderingar och dialoger. Skolledningarna behöver finna former för att samla pedagogerna kring det gemensamma uppdraget, så att pedagogerna blir mer delaktiga i skolans utvecklings- och självvärderingsarbete. Detta innebär bland annat analys av de resultat som skolan samlar in – kunskapsresultat, brukarundersökningar, personalutvärderingar, miljöundersökningar, skolans egna undersökningar såsom kartläggning av förekomsten av mobbning, elevrådsenkäter etc.

Utbildningsförvaltningen har under året fått medel för att påbörja arbetet med att utforma ett system där insända resultat av olika slag skall kunna nyttjas och återföras till verksamheten. Detta innebär att verksamheterna på ett enklare sätt kan göra analyser och tydligare uppföljningar vilket vi bedömer som ett steg i rätt riktning..

### **Vad händer med skolornas och skolbarnsomsorgens självvärdering?**

I fjolårets rapport skrev vi att förutsättningarna för en väl fungerande självvärdering/utvärdering enligt det rådande styrsystemet är:

- en klar och kortfattad, väl förankrad och till alla kommuniserad vision eller verksamhetsidé
- tydliga mål inom olika områden sammanfattade i en lokal arbetsplan och/eller utvecklingsplan
- klara strategier för hur man vill arbeta för att nå målen
- en klar och kontinuerlig utvärderingsplan för hela läsåret och för de olika intressenterna i skolans verksamhet

Genom att systematisera en kritisk granskning av den egna verksamheten kan man genom beskrivning och analys av såväl yttre som inre förutsättningar få en nyanserad bild av den egna skolan. Arbetet avslutas med att förslag tas fram om hur man på sikt vill utveckla och förändra verksamheten. För att säkra att detta blir ett naturligt inslag i verksamheten är det väsentligt att de lokala arbetsplanerna innehåller en beskrivning och en dokumentation över hur man inom verksamheten avser att arbeta med utvärdering. De lokala utvärderingskriterierna måste definieras och de måste vara accepterade av pedagogerna. De krav som ställs inför kommande års kvalitetsredovisningar kan eventuellt stärka skolorna i att analysera sin verksamhet i förhållande till uppsatta mål och formulera förändringsstrategier utifrån detta.

Genom självvärdering kan man kritiskt granska sin egen verksamhet och identifiera verksamhetens starka och svaga sidor. Självvärdering har också en pedagogisk funktion. Genom att dokumentera vad som händer i klassrummet och tillsammans med kollegor på ett strukturerat sätt analysera detta kan man komma åt fler aspekter av skolans verksamhet än endast den enskilda elevens kunskapsutveckling. Självvärderingen ökar också möjligheten att utnyttja det ”professionella frirum” som finns i skolan. Självvärdering och dokumentation i olika former gör det möjligt för de professionella yrkesgrupperna att i efterhand, gång på gång och tillsammans med kollegor kritiskt granska det som sker eller inte sker i praktiken. De blir verktyg för att utveckla och fördjupa yrkeskunskapen.

Det finns verksamheter som redan idag använder sig av olika instrument för att stämma av måloppfyllelsen och några enstaka skolor har påbörjat arbetet med att bryta ner olika former av tillgänglig statistik och resultat på elevgruppsnivå och ibland på lärarnivå. Vi bedömer att ett sådant arbete troligtvis ger skolornas ledning ett tydligt instrument för att tillsammans med personalen synliggöra vad som på olika sätt bör åtgärdas. Detta arbete har fortfarande oftast fokus lagt på miljö och trivselfrågor och mer sällan på det kunskapande arbetet som genomförs vilket vi anser vara bristfälligt. De olika material för självvärdering som finns tillgängligt hos Skolverket och Myndigheten för skolutveckling används inte alls vid de inspekterade skolorna.

Samtidigt som vi kan konstatera att flera av de besökta skolorna arbetar med att utveckla sina utvärderingsstrategier så finns fortfarande stora brister. I de bedömningsunderlag som arbetslagen inom både skola och fritidshem besvarat framkommer till exempel att det fortfarande är ovanligt att en gemensam mer analyserande utvärdering är ett naturligt inslag i den dagliga verksamheten. Däremot har många fritidshem/skolor tid avsatt för termins- och/eller läsårsvisa utvärderingar. Dessa utvärderingar har ofta en mer generell karaktär utifrån vad som gått bra och vad som gått mindre bra.

Konkreta uppföljningsbara mål som skulle göra det lättare för pedagogerna att identifiera verksamhetens utvecklings – och förbättringsområden saknas ofta. De mål som formulerats för verksamheten är inte alltid förankrade i personalgruppen, följs inte alltid upp och de utvärderingar som faktiskt görs används inte alltid som ett led i att utveckla det fortsatta arbetet. Det är också vanligt att arbetslagen inte känner sig



delaktiga i delar av de utvärderingar som genomförs. Vi bedömer det som angeläget att skolorna fortsätter att utveckla sina analyser av pågående verksamhet med uppföljning och utvärdering av de insatser som görs.

## **Att arbeta med kvalitetsarbete/kvalitetsredovisning**

Som tidigare sagts syftar kvalitetsarbete till att kontinuerligt identifiera vilka förutsättningar som är nödvändiga för arbetet mot de nationella målen, att utveckla arbetsprocesser, att bedöma resultat och måluppfyllelse och att vidta lämpliga åtgärder. Den skriftliga kvalitetsredovisningen är ett verktyg och en sammanfattande dokumentation för att regelbundet stämma av hur långt verksamheten kommit i det löpande förbättringsarbetet. Sett över en längre tidsperiod ska det ingå att kartlägga verksamheten för att identifiera områden som är särskilt angelägna att förbättra.

Det råder fortfarande enligt vår bedömning en viss osäkerhet på skolorna om kvalitetsredovisningens syfte, nytta och hur den skall utarbetas. Många redovisningar är knapphändigt skrivna och fungerar inte som instrument för skolans utvecklingsarbete. Vi har i tidigare årsrapporter lyft fram vikten av att kvalitetsredovisningen blir ett resultat av skolans självvärderingsarbete och inte ett självändamål. En tydligare inriktning på detta arbete och framtagande av relevanta underlag utgör en god grund för respektive skolas fortsatta utvecklings- och förändringsarbete. Idag skrivs många kvalitetsredovisningar av skolledaren själv, ofta utan delaktighet från skolans olika aktörer eftersom skolledningen i dessa fall vill bespara pedagogerna ytterligare en arbetsuppgift. Den skrivs för att det är ett krav och inte som en naturlig del av ett pågående utvecklings- och förändringsarbete.

Vår sammanfattande bedömning är att vi sällan möter heltäckande strukturer för hur man arbetar med aktiv självvärdering/utvärdering i ett genomtänkt mål- och resultatsystem, där man använder sig av och analyserar de resultat som finns på skolan. Det är också fortfarande ganska ovanligt att de som har ansvaret för den pedagogiska verksamheten på skolan, rektor och ledningsgrupp, tar del av de utvärderingar som genomförts av personalen tillsammans med eleverna. De använder inte heller resultaten för att utmana pedagogernas tänkande.

## **Utvecklingsområden eller att ”Se skogen för alla träd”**

Sammanfattningsvis kan sägas att det i de besökta skolorna pågår ett ofta intensivt och engagerat arbete inom många områden. I våra rapporter till de enskilda verksamheterna påtalar vi behovet av utveckling inom de mest skiftande områden. Vår bedömning är ändå att det vore bättre att det skedde utveckling inom färre områden men med tydligare fokus och en tydligare idé om hur arbetet på ett bättre sätt bidrar till en ökad måluppfyllelse.

Det finns ett stort behov på många av stadens skolor att systematisera sitt utvärderings- och uppföljningsarbete och utifrån detta bygga strukturer och prioriteringar för hur utvecklingsarbetet skall knytas till de övergripande målen. I detta ingår att öka medvetenheten om att frågor som handlar om mål- och kriterier också berör dokumentation av elevens kunskapsutveckling. Att samtidigt öka förståelsen för hur dessa områden och de individuella utvecklingsplanerna kan bidra till ett förändrat arbete gällande elevens inflytande över sin utbildning och förståelse för sitt lärande är en annan del. Att förstå att de normer och värden man lever efter i skolan har betydelse för arbetsklimat och resultat, då även inflytandefrågor påverkar samspel och engagemang, är ytterligare delar i den pedagogiska väven.

Kort sagt bör verksamheterna att utifrån de förutsättningar som är rådande gemensamt välja och prioritera och därefter strukturera sitt utvecklingsarbete och uppföljningen av resultaten. Detta handlar i huvudsak om att få till stånd en effektiv mål- och resultatstyrning. Detta samtidigt som man inte bör begränsa "eldsjälarnas" arbete med att utveckla sina hjärtefrågor utan snarare koppla detta till den gemensamma bilden av hur terrängen ser ut så att det kan vävas in i den gemensamma och övergripande strukturen.

Nedan ges förslag på övergripande utvecklingsområden som alla syftar till att samtliga utvecklingsområden som finns i verksamheterna på ett tydligare sätt struktureras och prioriteras utifrån rådande styrsystem.

- Fortsatt arbete från utbildningsförvaltningen för att bidra med system och strukturer för resultatanvändning och resultatanalys
- Intensifierat arbete från nämnder och förvaltningar att genomföra dialoger med verksamhetsansvariga utifrån deras kvalitetsredovisningar för att ytterligare stärka mål- och resultatstyrningen
- Ett tydligare skolledarskap med inriktning på dialog och utmaningar för att få både pedagoger och elever delaktiga i skolans utvärderingsarbete
- Ett tydligare pedagogiskt ledarskap i klassrum och verksamheter för att utveckla arbetet med deltagande mål- och resultatstyrning

## Läges- och verksamhetsbeskrivningar

### Normer och värden

Enligt det bedömningsunderlag vi använder oss av vid våra inspektioner, menar de flesta skolor och arbetslag att läroplansområdet Normer och värden ständigt är i fokus och att graden av måluppfyllelse är hög. Personal vi samtalat med uttrycker både vilja till och engagemang för att arbeta med värdegrundsfrågor vilket är en viktig förutsättning för ett framgångsrikt arbete. Både lärare och skolledare uttrycker ofta att värdegrunden utgör basen för kunskapsinläringen.

#### *Trygga elever som trivs – men trivseln avtar i senare skolår*

Vår bedömning är att eleverna i Stockholms skolor överlag trivs och känner sig trygga vilket bekräftas av stadens brukarundersökning 2005. Det finns emellertid skillnad mellan skolor, skolår och arbetslag. Trygghet och trivsel tycks avta med stigande ålder vilket också bekräftas av brukarundersökningen. När föräldrar tillsammans med sitt barn i skolår 3 gör en helhetsbedömning av skolan så är 88 procent ganska eller mycket nöjda. Motsvarande siffra för eleverna i skolår 6 och skolår 9 är 75 procent respektive 68 procent. Enligt samma undersökning finns ett ganska utbrett missnöje kring arbetsron i undervisningssituationerna. Var fjärde elev i skolår 6 och skolår 9 uttrycker enligt undersökningsresultatet att de är missnöjda eller mycket missnöjda när det gäller lugn och arbetsro i klassen. Motsvarande siffra för skolår 3 är 16 procent.

Enligt våra iakttagelser som delvis motsäger brukarundersökningarna råder oftast en god stämning mellan eleverna, förhållningssättet lärare-elev är gott och samvaron i klassrummen fungerar i allmänhet bra. Vid våra besök råder oftast arbetsro och lugn i grupperna. De elever vi samtalat med menar att de har en tämligen mobbningsfri skola och menar att de flesta av skolans vuxna arbetar aktivt för att lösa konflikter och skapa en god arbetsmiljö. Enligt eleverna själva är språkbruket eleverna emellan visserligen något att förbättra men ett ofta negligerat problem. De allra flesta skolor har inrättat så kallade antimobbingsgrupper bestående av olika personalkategorier och ofta någon representant för skolans elevhälsoteam. Grupperna är oftast väl kända av eleverna.

#### *Lagen om likabehandling – skärpta krav*

Den 1 april 2006 trädde ytterligare en ny lag i kraft som förbjuder diskriminering och kränkande behandling i skolan. Den säger att skolorna ska upprätta planer på alla diskrimineringsområden. Kommunen eller annan huvudman är enligt lagen skadeståndskyldig mot en elev som skolan diskriminerar på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning. Lagen omfattar elever som mobbas

eller kränks av andra elever eller av skolans personal. Bevisbördan är lagd på skolan och inte på den elev som drabbats.

De skolor vi besökt under året har upprättat handlingsplaner/-program för att beskriva sitt arbete mot kränkande behandling. Fokus ligger oftast på mobbning och i mindre grad på kränkningar i vidare bemärkelse. Ett område där det i stadens skolor ofta saknas långsiktiga strategier är jämställdhet.

### *Förankringen brister*

De handlingsprogram vi tagit del av beskriver främst agerandet vid enstaka händelser och i mindre grad skolornas strategier för det mer långsiktiga och förebyggande arbetet. Programmen/planerna är inte alltid förankrade vilket innebär att gemensamma tolkningar av förhållningssätt och rutiner i praktiken saknas. Istället blir det upp till varje enskild pedagog eller varje arbetslag att utforma arbetet. På ett fåtal skolor saknas aktuellt handlingsprogram mot kränkande behandling, vilket snarast bör åtgärdas.

### *Hur vanligt är det att skolans vuxna kränker elever?*

Enligt vår bedömning behöver planerna för arbetet mot kränkande behandling utvecklas för att tydligare omfatta det mer långsiktiga och förebyggande arbetet och inte enbart mer akuta insatser. Skolverkets allmänna råd kring arbetet har ännu inte fått genomslag. Alltför ofta saknas till exempel i planerna rutiner för hur eleverna ska agera om de upplever sig kränkta av någon vuxen. Skolverket har i sina återkommande attitydundersökningar undersökt hur vanligt förekommande det är att lärare mobbar elever. Det är elevernas egna upplevelser av att ha blivit mobbade som utgör grund för undersökningen. Resultatet från den attitydmätning som publicerades 2004 visar att 5 procent av eleverna i grundskolan känner sig mobbade eller trakasserade av lärare genom etniskt kränkande ord, kvinnonedsättande språkbruk och nedlåtande uttalanden angående intelligensen. I samtliga undersökningar är det fler elever som känner sig mobbade av lärare än av kamrater. Resultaten visar att lärares negativa bemötande upplevs som minst lika stort som kamraternas. Vid våra samtal med elever har även vi mött elever i Stockholms skolor som känner sig kränkta av skolans vuxna.

### *Räcker trivselenkäter som kartläggning?*

På skolorna finns oftast ingen samlad bild av kränkningar eftersom mer grundliga kartläggningar sällan görs. Trivselenkäter är visserligen vanligt förekommande men resultatet sammanställs och analyseras i begränsad omfattning och används inte för att planera insatser eller åtgärder. Eleverna är sällan involverade i formuleringen av frågor vilket innebär att för eleverna viktiga frågeställningar inte alltid uppmärksammas. Frågor kring språkbruk elever emellan och mobbning via Internet

är områden som främst de äldre eleverna lyfter som viktiga områden att undersöka. Internet har öppnat för en mobbning som kan ske anonymt och under dygnets alla timmar. Mobbning eller trakasserier via nätet förekommer även i de lägre skolåren, de allra yngsta eleverna uttrycker det som ”man bråkar på nätet”. Den ökade tillgängligheten till datorer har bidragit till en ny problematik som är svår att hantera. De många olika förebyggande insatser som görs i form av spärrade sidor, olika filter, datakontrakt etc. tycks inte alltid vara tillräckliga.

När det gäller mobbningssituationen är enligt brukarundersökningen 10-11 procent av de tillfrågade eleverna eller föräldrarna ganska eller mycket missnöjda. Skillnaden mellan olika stadsdelar är tydlig.

### *Vems är ansvaret för elevernas fostran?*

Diskussioner måste lyftas fram kring vilket ansvar den enskilda skolan eller enskilda pedagogen har eller kan förväntas ta. Hur kan grundläggande värden överföras och förankras hos eleverna så att värdegrunden fungerar i praktiken? Hur kan föräldrar bjudas in till dialog om elevernas lärande och fostran? Värdegrunden kommer till uttryck i alla de olika miljöer vi befinner oss i, både de mer formella som klassrum och olika undervisningssituationer liksom de mer informella som raster, korridorer, hemma vid datorn etc. Skolans vuxna bör i större utsträckning ta ett ökat gemensamt ansvar för såväl den mer formella som informella miljön i skolan.

Många skolor har som ett led i det förebyggande arbetet infört eller schemalagt olika insatser – StegVis, kamratstödjare, Friends, Charlie-projekt, Livskunskap etc. Fritidshemspersonalen deltar aktivt och tar i de lägre skolåren ett stort ansvar för skolornas värdegrundsarbete och ansvarar då ofta för dessa insatser. Vi har vidare på ett par skolor tagit del av ett medvetet och för skola-skolbarnsomsorg gemensamt arbete kring vad som sker på rasterna som ett led i skolans förebyggande värdegrundsarbete. För eleverna är rasterna en viktig del av dagen och det är oftast under raster som trakasserier och mobbning förekommer. Personalens erfarenhet på dessa skolor är att en väl fungerande rastverksamhet kan påverka arbetsklimatet positivt och gynna barns trygghet, utveckling och lärande vilket även överensstämmer med våra erfarenheter.

### *Forskning säger*

#### *Mobbning - Ett månghövdad vidunder*

Professor Kjell Granström har i en artikel ”Ett månghövdad vidunder” i Pedagogiskt magasin 2004 ställt frågan kring vilken metod som är bäst. Svaret skulle enligt författaren kunna vara ”alla”. Genom att välja att arbeta enligt en viss modell har man bestämt att inte acceptera mobbning. De vuxnas tydliga ställningstagande och aktiva ingripande är kanske den bästa metoden. Att inte göra något eller låta eleverna själva lösa sina konflikter är sannolikt den sämsta.

Denna slutsats innebär inte enligt Granström att olika metoder eller insatser vilar på ett i grunden gemensamt synsätt. Det finns bland både forskare, skolpersonal och elever olika uppfattningar om vad orsakerna till mobbning är. Det är också dessa uppfattningar eller föreställningar som enligt författaren avgör vilka åtgärder man vidtar på en skola. Ibland är ställningstaganden mycket medvetna och till och med forskningsbaserade, i andra fall har man utarbetat mobbningsplaner på en skola utan att det framgår hur man ser på orsakerna.

Orsakerna till mobbning kan antingen läggas hos offret, mobbarna eller miljön där mobbningen uppkommer och författaren lyfter i artikeln fram sex olika förklaringsmodeller för hur problemet kan hanteras. som påverkar med vilka strategier problemet kommer att hanteras.

### *Vilken metod fungerar i alla situationer?*

Granström menar att även om mobbning till synes yttrar sig på ett likartat sätt så kan förklaringarna i enskilda fall vara helt olika. Erfarenheter från ett framgångsrikt arbete med värdegrunden och mot de uttryck som bryter mot den visar att det inte finns några färdiga modeller som är allmängiltiga och fungerar överallt. Varje mobbningssituation måste enligt författaren analyseras ingående för att skolan ska kunna samordna lämpliga insatser. Att hålla sig till en enda metod kan liknas vid att ordinera Albyl till alla krämpor. Ofta hjälper detta visserligen om inte annat genom placeboeffekten. I likhet med Granström anser vi att man bör kunna förvänta sig att medvetenheten och kunskaperna inom skolan om ett så basalt mellanmänniskt fenomen som mobbning bör vara tillräckligt stora för att kunna differentiera och nyansera de åtgärder man vidtar för att komma tillrätta med de destruktiva krafterna.

Vi bedömer att skolorna behöver utveckla både kunskaper och metoder för att kartlägga och motverka alla former av kränkningar.

### *Värdegrunden – är den förankrad bland de vuxna?*

Personal vi samtalat med anger brist på tid för möten, samtal och reflektioner som orsak till att det finns svårigheter att utveckla arbetet med värdegrunden. Det bedömningsunderlag vi använder visar till exempel att arbetslagen inte alltid är överens om vilka regler normer som gäller och att alla inte tar ansvar för att de följs. Samtal tar tid och ökad kommunikation är ett av de främsta medlen för att stärka arbetet med värdegrunden. De vuxna behöver diskutera sina olika uppfattningar och tolkningar och väga dem mot varandra för att medvetandegöra olika synsätt och därigenom utveckla ett gemensamt etiskt förhållningssätt. Det är viktigt att samtal förs om både vad värdegrunden egentligen står för, hur den kan tolkas och hur den ska bli konkret i vardagsarbetet dvs. vilken pedagogik som följer av en gemensam värdegrund.

### *Ordningsregler och frånvarorapportering – nyheter inför höstens terminsstart*

De allra flesta skolor har gemensamma ordningsregler. Reglernas innehåll är oftast accepterade av eleverna som tämligen naturliga umgängesregler. Däremot finns brister i efterlevnaden både bland vuxna och bland elever. Reglerna diskuteras och revideras sällan och eleverna känner sig inte delaktiga i utarbetandet. I de lägre skolåren är det vanligt förekommande att klassen som grupp enats om egna regler, så kallade klassrumsregler. De reglerna är väl kända och accepterade av eleverna och de uttrycker att de varit delaktiga i formulerandet.

Från och med höstterminen 2006 är det enligt förordningstext obligatoriskt för varje skola att ta fram ordningsregler. Det är rektors ansvar att reglerna tas fram men de ska utarbetas och följas upp tillsammans med lärare och övrig personal, samt företrädare för eleverna och vårdnadshavare. Alla elever ska informeras om att reglerna finns, vad de innebär och vilka konsekvenserna blir om de inte följs. Syftet med förändringarna i förordningarna är att öka tryggheten och säkerheten utanför klassrummet och att förbättra elevernas förutsättningar för lärande.

Den första juli infördes också bestämmelser om obligatorisk information till vårdnadshavare om frånvaro i grundskolan. Det är rektors ansvar att se till att vårdnadshavarna kontaktas och skolan ska ha rutiner för hur detta ska ske. De skolor vi besökt under året har alla någon form av frånvarorapportering även om rutinerna och tidvis effektiviteten skiljer sig åt. I de lägre skolåren är frånvaro och frånvarorapportering till vårdnadshavare av organisatoriska skäl inget problem beroende på bl.a. klassläraresystemet. I de senare skolåren är vår bedömning att skolor med hög närvaro dvs. lite skolk har utarbetat tydliga och väl fungerande rutiner som följs av samtliga lärare. Fler och fler skolor börjar använda sig av databaserad information till föräldrarna.

Tidspassning är ett problem som återfinns på flera skolor och i olika skolår. I de lägre skolåren är en förklaring att föräldrarna helt enkelt lämnar eleverna för sent vid skoldagens början, det är närmast att likna vid drop-in i vissa klasser. I de senare skolåren är det eleverna själva som inte infinner sig i tid till lektionernas början. Vi anser det som angeläget att berörda skolor vidareutvecklar sina rutiner och åtgärder för att motverka sena ankomster.

### *Akuta insatser kontra förebyggande arbete*

Vår bedömning är att det på skolorna görs många enskilda insatser för att förhindra förekomsten av kränkande behandling men att det saknas ett samlat förhållningssätt kring värdegrundsarbetet samt att arbetet i alltför begränsad omfattning följs upp och utvärderas. Insatserna består ofta av akuta uttryckningar, tillfälliga projekt, särskilda tema-dagar/veckor, fokusering på någon specifik fråga etc. Det finns ett behov för skolorna att samlas kring en gemensam övergripande strategi som beskriver det kontinuerliga och långsiktiga arbetet samt hur eleverna kan involveras och göras

delaktiga. Rutiner kring utredning och framför allt dokumentation av arbetet mot kränkande behandling behöver vidare tydliggöras i skolornas planer..

## Kunskaper

### *Vad säger betygsstatistiken?*

Enligt Skolverkets statistik var 88,4 procent av eleverna i Stockholms stad läsåret 2004/2005 behöriga till gymnasieskolan (dvs. godkända i svenska, matematik och engelska). Statistik för senaste läsåret är ännu inte tillgänglig. Motsvarande värde för landet är 88,9 procent.

För läsåret 2004/2005 finns även Skolverkets verktyg SALSA (Skolverkets Arbetsverktyg för Lokala SambandsAnalyser) att tillgå. I redovisningen av måluppfyllelse enligt SALSA tas hänsyn till elevsammansättning och föräldrabakgrund. Utifrån detta räknas ett förväntat värde för skolan fram. Läsåret 2004/2005 nådde 75 procent av Stockholms stads elever målen i alla ämnen vilket är i nivå med det förväntade resultatet. För landet som helhet är motsvarande siffra också 75 procent. I jämförelse med förväntat resultat för storstadskommunerna Göteborg och Malmö klarar sig Stockholm något bättre. Variationen mellan skolorna i Stockholms stad är stor. I förhållande till förväntat resultat varierar resultaten från -14 till +19 procent för kommunala skolor och från -20 till +19 procent för fristående skolor.

Tillgänglig betygstatistik från Skolverket för slutbetyg skolår 9 år 2005 visar också att skillnaderna mellan skolorna i Stockholm är stor. Det är viktigt att påpeka att betygstatistik endast ger begränsad information om måluppfyllelse. Ingen hänsyn tas till faktorer som elevsammansättning och föräldrabakgrund och slutsatser bör därför dras med försiktighet. För kommunala skolor varierar det genomsnittliga meritvärdet för slutbetyg skolår 9 mellan 145 och 270 poäng. Andelen behöriga till nationellt program varierar mellan 52 och 100 procent. Andelen som nått målen i alla ämnen varierar mellan 38 och 100 procent.

Även för fristående skolor finns stora variationer. Elevsammansättningen och elevantalet varierar stort vilket påverkar den enskilda skolans resultat i hög grad. Det genomsnittliga meritvärdet för slutbetyg skolår 9 varierar mellan 158 och 294 poäng. Andelen behöriga till nationellt program varierar mellan 53 och 100 procent. Andelen som nått målen i alla ämnen varierar mellan 40 och 100 procent.

Även för läsåret 2004/05 visar tillgänglig betygsstatistik att elevernas resultat i invandrartäta områden är betydligt lägre än i andra områden, detta trots att skolorna i dessa områden har mer resurser. I tillgänglig statistik från Stockholms stads utbildningsförvaltning (Sambandet mellan grundskolebetyg och gymnasiebetyg läsåret 2004/05) kan man utläsa skillnader mellan grundskolebetyg och gymnasiebetyg för många av skolorna i dessa områden. Ett antal av de elever som



fått godkänt i svenska och matematik i grundskolan när senare inte målen för godkänt på gymnasiet A-kurs i respektive ämne. Det betyder med andra ord att kunskapsnivån och måluppfyllelsen på dessa skolor förmodligen i vissa fall är ännu lägre än vad betygen visar och skillnaden i resultat mellan stadens skolor ännu större än vad tillgänglig betygsstatistik visar. På några andra skolor finns en tendens till att man sätter lägre betyg än vad elevernas resultat i gymnasieskolan tyder på. Detta kan försvåra dessa elevers konkurrenssituation vid ansökan till gymnasieskolan. Vår bedömning är att skillnaderna fortfarande är stora när det gäller vad som krävs för godkänt betyg på olika skolor.

Det finns även i år betygsskillnader mellan könen. Flickor har statistiskt sett ett högre meritvärde och fler flickor än pojkar når målen och är godkända i fler ämnen. Här finns variationer mellan olika skolor alltifrån skolor som har likvärdiga meritvärden oavsett kön till skolor där pojkar uppnår högre poäng än flickor.

Ovanstående statistik visar på trender och tendenser men vid närmare granskning finns det samtidigt stora variationer hur väl olika skolor lyckas med olika elevgrupper inom olika ämnesområden. Vissa skolor med iögonfallande låga resultat har trots den ensidiga bilden kunnat lyckas väl över förväntat resultat enligt SALSA. Vid vissa skolor klarar sig exempelvis elever med utländsk bakgrund statistiskt sett bättre än elever med svensk bakgrund. Att utifrån tillgänglig statistik genomföra studier kring vad det eventuellt kan vara som genererar dessa olika resultat både vad gäller ämne, kön och bakgrund skulle kunna leda till en viktig kunskapsutveckling. Detta kan i sin tur bidra till att sprida kunskap om goda exempel och de olika tillvägagångssätt man använt sig av. Det finns skolor som på ett aktivt sätt använder sig av befintlig betygsstatistik för att värdera utfallet och skapa gemensamma strategier för utvecklingsarbete men detta sker endast i undantagsfall. Vid flera av de under året besökta skolorna drar man sig för att presentera den officiella statistiken då det i den inte går att utläsa orsaker till att resultatet blivit som det blivit. Där syns exempelvis inte elever som har påbörjat sin skolgång under de senaste åren eller elever tillhörande stadsdelsövergripande grupper för elever i behov av särskilt stöd vilket kan påverka statistiken i negativ riktning. Med anledning av detta och skolornas behov av att arbeta med mer utvecklade analyser av resultaten bedömer vi att det finns ett behov av stöd både vad gäller databaser och analysinstrument.

### *Svagheter och styrkor i "kunskapsarbetet"*

Bland de styrkor och svagheter gällande kunskaper som lyfts fram i de enskilda skolrapporterna kan vi konstatera att relativt vanligt förekommande svagheter behandlar:

- Dokumentation av elevernas kunskapsutveckling,

Många av årets besökta skolor har intensifierat arbetet med att utveckla formerna för dokumentation av elevernas kunskapsutveckling. Vi har tagit del av arbeten kring digital portfolio, POB (Projekt- och Omdömesdatabas), skoldagböcker, IUP-böcker (Individuella UtvecklingsPlaner) osv. Dessa utvecklingsarbeten är ambitiösa och har

stor utvecklingspotential. Svårigheter tycks fortfarande finnas när det gäller att förankra arbetet hos samtliga så att strategin blir gemensam och inte något som en enskild lärare eller ett enskilt arbetslag genomför.

- Ämnesövergripande studier och arbetsformer

Enligt Lpo 94 ska varje lärare ge eleverna möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang samt ge dem möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Detta är fortfarande ett utvecklingsområde särskilt i de senare skolåren där ämnesövergripande arbete förekommer mer sällan än i de tidigare skolåren. Många äldre elever vi samtalat med efterlyser ett mer ämnesövergripande arbetssätt. De uttrycker på olika sätt att de som elever vill involveras i utformningen av innehåll, arbetssätt och redovisningsformer samtidigt som de efterlyser fler möjligheter att genomföra olika arbeten utanför skolan i anknytning till arbetsliv och/eller kulturinstitutioner.

- Sättet att arbeta med individualiserade arbetsuppgifter och en avsaknad av gemensamma pedagogiska diskussioner om kunskapssyn och läroprocesser och deras koppling till läroplanen.

Det här är också svagheter som pedagogerna själva lyfter fram i de bedömningsunderlag som besvarats av arbetslagen inför inspektionen. I dessa bedömningsunderlag framkommer att pedagogerna själva är medvetna om de brister som finns vad gäller arbetsformer som lyfter fram elevers problemlösningshantering och arbetet med mer elevinitierade arbetsformer där olika angreppssätt kan prövas.

När det gäller framträdande styrkor bedömer vi att många skolor har tydligt fokus på kunskaper och en strävan efter att använda sig av varierade arbetssätt. Eleverna uttalar förtroende för sina lärare och är oftast nöjda med de kunskaper de får. Det finns ett stort engagemang för eleverna bland skolornas personal liksom en tydlig vilja till förändrings- och utvecklingsarbete hos de allra flesta men skillnaden och olikheten inom och mellan skolor är stor.

### *Några pågående utvecklingstrender*

Behörighetsgraden bland lärarna är god och rekryteringsläget har enligt skolornas ledning förbättrats och flera av de inspekterade skolorna har idag istället en övertalighetsproblematik. Detta kan i vissa fall medföra att man tvingas till personalförändringar som man egentligen inte haft för avsikt att genomföra. Behöriga specialpedagoger, lärare i spanska liksom lärare inom några av de praktiskt-estetiska ämnena saknas på flera skolor.

De nationella styrdokumentens skrivning om att skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen har fått genomslag på många av de besökta skolorna, dock i första hand i de lägre skolåren. Aktiviteter som Röris, dagliga promenader, regelbundna uteaktiviteter är exempel på detta. Vår bedömning är dock att stadens elevhälsostrategi mer sällan utgör en utgångspunkt för hur arbetet bedrivs.

Även om det vid många, i första hand, F-5-skolor finns svårigheter att arbeta mer aktivt med laborativa inslag i NO-undervisningen så kan vi konstatera att olika fortbildningsinsatser i form av NTA m.m. skapat en på många skolor god grund för att redan i de tidigare skolåren synliggöra NO-ämnenas olikheter och särart. Detta samtidigt som det på flera skolor bidragit till en utvecklad samverkan mellan skolbarnsomsorgens och skolans pedagoger.

Vi kan också konstatera att kompetensfondens insatser gällande matematikundervisningen fått genomslag på många skolor och att man påbörjat arbetet med att bygga upp matematikverkstäder. Än så länge tycks arbetet i huvudsak utgå ifrån en eller ett par matematiklärares engagemang, men vid några inspekterade skolor försöker man också involvera lärare i andra ämnen i detta arbete.

### *Barn i behov av särskilt stöd*

I stort sett samtliga av de under året besökta skolorna har någon form av dokument som beskriver rutiner för hantering av elevvårdsärenden. Kvaliteten på dessa utarbetade planer varierar alltifrån sådana som tydligt beskriver både arbetsgång och ansvarsfördelning till planer som är ytterst summariska.

Regelbundna elevvårdskonferenser finns huvudsakligen schemalagda och representanter för elevvårdsteamerna deltar ofta regelbundet i arbetslagens/arbetsenheternas möten.

Elevvårdsarbete och elevfrågor har en framskjutande plats i arbetslag/arbetsenheter på så gott som alla besökta skolor. Dessa frågor tar enligt de lärare vi samtalat med en stor del av sammanträdestiden i anspråk. Det finns ett stort engagemang hos skolornas personal kring elevvård och elevfrågor och skolorna är angelägna om att göra insatser tidigt för att både kartlägga och ge stöd till elever i behov av sådant. Fler och fler skolor använder sig rutinmässigt av olika mätmetoder i framförallt de tidiga skolåren för att kartlägga kunskapsutvecklingen i främst matematik och svenska. Regelbundna och väl förberedda årliga klasskonferenser är vanliga som ett led i det elevvårdande arbetet. Personal uttrycker ofta en känsla av otillräcklighet när det gäller att tillgodose alla elevers behov av stöd i olika former. Tid, metodisk kunskap och resurser räcker inte till. Många upplever också att de som lärare inte är delaktiga i besluten kring resursfördelningen på den enskilda skolan.

Specialpedagogutbildad personal används oftast som speciallärare för elever med inlärningsproblematik. Mer sällan används specialpedagogresurserna som stöd eller handledning till övriga lärare för att utveckla undervisningen och därmed bättre svara upp mot de enskilda elevernas behov. Stödresurser används också ofta till olika elevgrupperingar som nivåbaserade grupperingar, 15- eller 20-grupper "halvklass i NO", slöjdgrupper etc. Uppföljningen och utvärderingen av dessa insatser är fortfarande oftast bristfällig och organisationen är likartad år från år.

Handledning, såväl metodisk-pedagogisk som psykologisk, är både efterfrågad och uppskattad på skolorna. Behovet är enligt vår bedömning mycket stort. Tillgången är

dock oftast begränsad på grund av ekonomiska orsaker och/eller brist på handledningskompetens inom den egna verksamheten. Här kan vi konstatera att det finns olikheter mellan hur stadsdelarna bygger sin gemensamma organisation och hur de fördelar resurser och kompetens för att utveckla arbetet med dessa elevgrupper.

De flesta skolor satsar en stor del tillgängliga resurser på svenska och matematik och i viss mån engelska. Övriga ämnen ges ofta lägre prioritet. Särskilt i de senare skolåren tas tid från övriga ämnen och läggs på dessa basämnen för att så många elever som möjligt ska bli behöriga till nationella program. Liksom tidigare år kan vi konstatera att risken för en treämnesskola för barn i behov av särskilt stöd är uppenbar. Skolorna har för dessa elever svårt att förverkliga läroplanens helhetssyn på kunskap, lärande och utveckling.

För de elever som bedöms vara i behov av stöd eller som får specialpedagogiska insatser upprättar skolorna i allmänhet åtgärdsprogram. Vi har vid ett par skolor dock påpekat brister när det gäller detta. Rutiner för uppföljning och utvärdering finns ofta på blanketterna för skolornas åtgärdsprogram. Vår bedömning är att åtgärdsprogrammen bör utvecklas för att tydligare fokusera på elevernas tillgångar och miljöer där eleven fungerar bra och i mindre grad fokusera på elevens tillkortakommanden. De bör också få en tydligare inriktning på de mål som eleven skall sträva efter att uppnå snarare än peka ut olika uppgifter som han/hon skall arbeta med. Sammanfattningsvis bör skolorna i enlighet med den nya förordningstexten bli tydligare i att beskriva de behov eleven har och hur dessa skall tillgodoses.

När det gäller utvärdering och resultatanalys av det elevvårdande arbetet utifrån ett mer övergripande perspektiv finns brister. Elevvårdsteamerna har sällan någon form av strategi för att följa upp och utvärdera resultatet av gjorda insatser eller stödresurser för att se om det genomförda arbetet är den bästa vägen att nå goda resultat.

### *Särskolan*

Våra besök under året har även omfattat särskolan vid de enheter som har särskolegrupper. Vi kan konstatera att en stor del av den oro som fanns föregående år med anledning av den nya organisationen inte besannats. Stadsdelarna håller fortfarande på att bygga upp organisationen kring särskoleverksamheten och samverkan mellan stadsdelarna tycks bli tydligare. Omorganisationen har skapat nya administrativa rutiner som ibland upplevs som betungande och det man från särskolans sida säger sig sakna mest är de fortbildningsinsatser och det nätverksbyggande som utfördes från den tidigare särskoleenheten. Vid flera av de besökta särskoleenheterna kan vi konstatera att man arbetar väl med att få eleven delaktig i att arbeta målstyrt och att dessa exempel också skulle kunna spridas inom den övriga skolverksamheten.

Fortfarande väsentliga områden att utveckla när det gäller särskolan är arbetet med inkluderingsstrategier på den enskilda skolan. Det pågår för närvarande ett arbete med att utveckla de individuella utvecklingsplanerna så att dessa med hjälp av

konkreta och utvärderingsbara mål blir tydligare i att beskriva mer av elevens kunskapsutveckling och mindre kring det sociala omhändertagandet.

## Elevernas ansvar och inflytande

I de senaste årsrapporterna har vi konstaterat att elevernas inflytande över sin utbildning varierar såväl mellan stadens skolor som mellan olika pedagoger på samma skola och att inflytandet generellt är begränsat. Vi kan inte heller denna gång se någon tydlig utveckling på området. På samtliga, under året besökta skolor har vi bedömt elevernas ansvar och inflytande som ett utvecklingsområde.

Lpo 94 är tydlig i sina skrivningar kring elevernas ansvar och inflytande:

*De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, ska omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning.*

Fortsättningsvis följer en kortfattad lägesbeskrivning utifrån läroplanens riktlinjer med avseende på elevernas ansvar och inflytande.

Läraren skall:

*-utgå ifrån att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan*

De vuxnas förväntningar på eleverna när det gäller viljan till ansvar och inflytande varierar. Många pedagoger visar en tydlig vilja och en ambition att hitta former för ett reellt inflytande och lägger mycket kraft och tid på att tillsammans med eleverna diskutera mål- och kriterieformuleringar.

Vi ser ofta att skolans värdegrund avspeglas i arbetet med inflytandefrågorna. En skola där elever och lärare känner förtroende för varandra, där det finns ett gott arbetsklimat i såväl elev- som personalgrupp, har ofta kommit längre i sitt arbete med inflytandefrågorna.

Läraren skall:

*-se till att alla oavsett kön, social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad.*

Inflytande och ansvar över arbetssätt och undervisningens innehåll är enligt eleverna ofta starkt begränsat men de anser sig ibland kunna vara med och påverka redovisningssättet. Bland de yngre eleverna består ofta inflytandet av möjligheten att

välja i vilken ordning man vill göra de av läraren bestämda uppgifterna, men det finns också goda exempel på pedagoger som redan från förskoleklass medvetet tränar eleverna i att ta ansvar och påverka utifrån sina förutsättningar och mognad.

De flesta skolor saknar ett inflytandeperspektiv i sina arbetsplaner, vilket troligtvis bidrar till den osäkerhet som präglar många pedagogers agerande. Vår bedömning är att denna osäkerhet bottnar i att arbetslagen inte i tillräcklig utsträckning gemensamt och tillsammans med eleverna diskuterat och definierat betydelsen av, och formerna för, hur elevernas inflytande och delaktighet bör se ut. Detta är en viktig diskussion och en stor utmaning för skolan som helhet. Enligt anvisningarna inför nästa års kvalitetsredovisningar ska verksamheterna förtydliga sina lokala tolkningar av ansvars- och inflytandebegreppet.

Läraren skall:

*-verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen*

Vi kan i de bedömningsunderlag skolorna besvarar inför våra besök även se att de flesta skolor tycker sig kunna hantera genusfrågorna relativt väl. Aktuell forskning visar dock att medvetenheten och kunskapen på området är begränsad och att det finns ett stort utrymme för utveckling.

Det finns skolor som arbetar aktivt med genusperspektivet. Genom exempelvis teman och projektarbeten ökar man medvetenheten och kunskaperna i genusfrågorna. På en skola arbetade man framgångsrikt med att få flickor och pojkar lika delaktiga i skolans olika rastaktiviteter. De skolor som har nått längst i genusarbetet har oftast väl förankrade handlingsplaner och policys som även omfattar eleverna. De jämställdhetsplaner som finns på de flesta skolor är oftast formulerade utifrån ett vuxenperspektiv och utarbetade för stadsdelens förvaltning.

Staden har ett antal utbildade genuspedagoger som i relativt liten omfattning nyttjas för stöd och hjälp i genusfrågor, vilket tyder på att denna stödmöjlighet inte nått ut till verksamheterna. Behovet är till vissa delar stort och genuspedagogerna skulle enligt vår bedömning kunna ha en mer framträdande roll i utvecklingen mot en mer medveten strävan efter en jämställd verksamhet.

Läraren skall:

*-svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer*

Forskning har visat att individer tillgodogör sig kunskap på olika sätt. Begreppen inlärnings- och arbetsstilar används och det poängteras att eleverna bör beredas möjlighet att hitta och utforska sin egen stil. Därför är det rimligt att arbetssätt och arbetsformer varierar under skolarbetet och att arbetslag kring olika elevgrupper skapar sig en bild av hur undervisningen varierar. Vi har under året sett många exempel på varierad undervisning. Upp till skolarbetet har de flesta av stadens klasser någon period med tema och/eller ämnesövergripande projekt under läsåret. Inom detta åldersspann ser vi relativt ofta också inslag av ett praktiskt och undersökande arbetssätt. Dessa arbetsformer blir mindre vanliga ju äldre eleverna blir vilket medför

att mer traditionella, relativt läromedelsbundna arbetssätt, får större utrymme. Detta kan i sin tur medföra begränsningar av inlärningsförutsättningarna för många elever. Ett fåtal skolor har, för eleverna i de senare skolåren, en organisation/plan för sina ämnesövergripande teman och projektperioder där innehåll och arbetsformer synliggörs vilket vi bedömer som otillfredsställande.

Att arbeta ämnesövergripande kan vidare ge samordningsvinster och vara ett sätt att minska den stress de äldre eleverna periodvis känner, då de i denna arbetsform kan ges möjlighet att redovisa kunskaper inom flera ämnen i samma uppgift.

Läraren skall:

*-tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.*

Vi har sett exempel på arbetslag och klasser där eleverna finns med i planeringen inför nya arbetsområden och projekt och där deras erfarenhet och röst tillmätts stor vikt. I andra klasser där elever såväl som pedagoger är mer tveksamma till ett utökat inflytande, säger man att det tar för mycket tid och att det ändå är den vuxne som bestämmer. Både vuxna och elever känner sig ofta pressade att hinna en förutbestämd uppgift före ett visst datum. Detta är något som skulle kunna undvikas om elever och pedagoger tillsammans planerade arbetsområdet utifrån strävansmålen. Andra orsaker till att elever ibland uttrycker tvekan inför mer inflytande och ansvar kan vara mindre lyckade erfarenheter av skendemokratiska arbetsformer. Eleverna ger i detta sammanhang exempel på situationer där de fått vara med och diskuterat olika förslag men där personalen sedan tagit beslut utan hänsyn till elevernas synpunkter, ibland utan någon förklaring.

En central del av möjligheterna till inflytande och ansvarstagande är hur verksamheten och arbetet i vardagen utvärderas tillsammans med eleverna. Vår bedömning är att flertalet skolor saknar ett genomtänkt utvärderingssystem. De viktiga frågorna kring kunskap och lärande - Vad har jag lärt mig? - Har jag nått det uppsatta målet? - Vad behöver jag förbättra?, finns inte alltid med. Ibland kan orsaken till detta vara otydliga och/eller bristfälligt kommunicerade mål och kriterier. Detta gör att många utvärderingar ofta handlar om vad som varit roligt, trevligt eller hur mycket man gjort. Detta kan också utvärderas men bör inte utgöra fokus.

Förutom att ge möjligheter till inflytande över lärandeprocessen har skolan ett ansvar för att förbereda eleverna för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle. Ett sätt att få insikt i hur ett demokratiskt samhälle är uppbyggt är genom arbetet i klass- och elevråd. Där ska den demokratiska processen och den formella och representativa demokratin göras konkret och tydlig för eleverna. Vi bedömer att de flesta verksamheter för de yngre barnen har en relativt väl fungerade klass- och elevrådsverksamhet vilket inte alltid är fallet i de senare skolåren. Svårigheten bottnar ofta i pedagogernas och elevernas mycket varierande syn på inflytandefrågorna och prioritering av dem. Detta kan exempelvis medföra svårigheter med såväl innehåll som kontinuitet och rutiner. Innehållet begränsas ofta

till områden som rör trivsel, och är av mer praktisk natur som t.ex. skoltröjor, resor och fester. Skolarbetets innehåll och arbetsformer tas sällan eller aldrig upp. Elever beskriver ofta en känsla av uppgivenhet och har ibland svårt att se råden som meningsfulla. Vissa skolor genomför med jämna mellanrum satsningar i syfte att höja rådets status och genom ett ökat vuxenstöd visa på de möjligheter som finns.

På fritidshemmen upplever de flesta barn att de i den vardagliga verksamheten kan välja vad de vill göra och att personalen är lyhörd för deras behov och önskningar. Däremot saknas ett mer långsiktigt perspektiv på barns inflytande och ansvar. Det är t.ex. sällan som barnen är delaktiga i planering och utformning av verksamheten. När det sker är det oftast på ett individplan mellan pedagog och barn och sällan i ett för barnen synligt forum. Den dagliga samlingen skulle kunna utgöra ett forum för inflytande för barnen men dess huvudsakliga funktion, enligt vår bedömning, är för närvarande av mer social karaktär.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att flertalet skolor inte lever upp till läroplansmålen när det gäller elevernas ansvar och inflytande. Pedagoger och skolledningar är ofta medvetna om detta och att de borde prioritera området högre. Frågan är komplex och de hänvisar ofta till tidsbrist. De vardagliga verksamhetsfrågorna dominerar och tid för diskussion kring elevernas ansvar och inflytande saknas ofta. De framsteg som ändå görs sker i enstaka klassrum eller arbetslag. Enligt viss forskning<sup>3</sup> kan svårigheterna hänföras till att det i alla personalgrupper finns såväl med- som motkrafter inför nya reformer. Detta gör att intentionerna med förändringarna kan ta lång tid att genomföra eller helt eller delvis utebli. Pedagoger och arbetslag resonerar ofta fram strategier för att tolka och omformulera (neutralisera) begreppen och intentionerna i styrdokumentet så att pedagogernas eget manöverutrymme inte minskar.

---

<sup>3</sup> Se exempelvis Mats Danell (2006) På tal om elevinflytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal.



## Bedömning och betyg

Alla elever ska fr.o.m. januari 2006 ha en individuell utvecklingsplan. Skolverket skriver i sina allmänna råd och kommentarer att planen ska utgå från var eleven befinner sig i förhållande till läroplanens och kursplanernas mål. Den ska innehålla realistiska och uppnåbara mål för eleven och beskriva hur eleven ska nå dessa, vilket innebär att arbeta mål- och resultatstyrt på elevnivå.

Vi ser att många skolor har problem när de ska formulera de individuella utvecklingsplanerna ofta på grund av att de inte är färdiga med de diskussioner kring kunskapskvaliteter och bedömningar av de kvalitativa nivåerna som är relevanta. I det nuvarande bedömningssystemet måste läraren på ett helt annat sätt än tidigare bedöma kvaliteter i elevernas kunskaper och verbalisera sin bedömning. Det är viktigt att eleverna får visa sitt kunnande på många olika sätt och i olika situationer. Läraren måste vara övertygad om att varje elev har tillräckliga kunskaper inom det aktuella kunskapsområdet. Läraren måste också ges möjlighet att diskutera och analysera olika bedömningsgrunder med andra lärare inom och utom den egna skolenheten för att möjliggöra en likvärdighet i bedömningarna.

Eleverna behöver också få ökad tid för bedömning och analys liksom kännedom om hur både bedömningsprocess och lärande går till. Eleverna måste också ges tillfälle att utveckla ett kvalitetsbegrepp som överensstämmer med lärarens för att kunna jämföra den av läraren beskrivna kvalitativa nivån med den nivå eleven själv strävar efter och de mål som finns i kurs- och läroplaner. De kvalitativa nivåerna bör hela tiden diskuteras och beskrivas för eleverna, gärna med autentiska exempel. Behovet av mer genomgripande diskussioner har fått ny aktualitet utifrån Skolverkets senaste förordningstext. Vi har besökt skolor där många lärare är bra på detta, men det är ett fortsatt viktigt utvecklingsområde på många skolor. Vi stöter fortfarande på elever som inte vet på vilka grunder de blivit bedömda eller betygsatts.

I läroplaner och kursplaner finns kunskapskvaliteter uttryckta t.ex. alla elever ska nå en miniminivå av kunskaper. Dessutom finns strävansmål som inte sätter några gränser för elevernas utveckling. Vi bedömer trots detta att många skolor fortfarande lägger fokus på att alla elever i skolår 9 skall uppnå betygsnivån godkänd i svenska, matematik och engelska. Detta skapar en otydlighet och det som var tänkt som ett betygssystem med en idé om deltagande målstyrning har blivit en skola där betygskriterier och mål att uppnå ofta utgör utgångspunkterna för undervisningen.

### *Tydliga kvalitativa beskrivningar*

Tydliga kvalitativa beskrivningar är viktiga då man ska ge feedback till eleverna för att engagera dem i självvärdering. I bedömningsunderlagen som arbetslagen besvarat lyfts elevernas kunskap om mål och elevernas egen bedömning av den egna arbetsprestationen i förhållande till uppsatta mål fram som ett problemområde. Även

om pedagogerna uttrycker att man var och en för sig använder sig av uppsatta mål så är det mer ovanligt att man både i personalgrupp och tillsammans med eleverna fört diskussioner om syfte och metod för hur arbetet kan och bör genomföras. Av den anledningen saknas i många skolor gemensamma strategier för att enligt Lpo 94 hjälpa eleverna att *”utveckla sitt eget sätt att lära”* och *”utveckla förmågan att själv bedöma sina egna resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna”*.

Även i år kan vi konstatera att det finns brister när det gäller uppföljning av elevernas kunskapsutveckling i förhållande till mål och kriterier. Gemensamma kravnivåer finns utarbetade för samtliga ämnen i de senare skolåren och även inom de tidigare skolåren har dessa dokument börjat bli tydligare formulerade och används nu oftare i det dagliga arbetet. Dokumenten har fortfarande starkt fokus på basämnena matematik, svenska och engelska. Att tydliga och utvärderingsbara mål och kriterier inte alltid finns för samtliga ämnen gör det svårt för den enskilda läraren att utvärdera måloppfyllelsen i alla ämnen. Det råder även bland årets besökta skolor oftast en osäkerhet huruvida eleverna når de nationella målen i skolår 5. För förskoleklassens verksamhet finns inte alltid tydliga och utvärderingsbara mål utarbetade och förskoleklassens personal är inte på alla skolor involverade i arbetet med mål och kriterier.

På varje skola finns det nästan alltid någon lärare som eleverna lyfter fram, en lärare som engagerar eleverna i diskussioner kring kvaliteter och får dem att reflektera över sina arbeten. Dessa lärare hjälper eleverna att utveckla kunskap om och tilltro till sitt kunnande, vilket är en viktig utgångspunkt för elevernas fortsatta lärandeprocess. Eleverna blir medvetna om vad de ska fokusera sitt lärande på framöver och sätter tillsammans med läraren upp nya och konkreta mål.

### *Dokumentation och återkoppling*

Formerna för dokumentation diskuteras på många skolor. Det är viktigt att bedömningarna av elevernas lärande och resultat är sakliga och grundade på dokumentation och analys av var eleven befinner sig i relation till läroplanens och kursplanernas mål. Det är elevens lärande som ska bedömas och relateras till uppsatta mål. Skolans insatser i förhållande till varje elevs lärande måste dokumenteras och utvärderas regelbundet också för att ge underlag för insatser/åtgärder för elever i behov av extra stöd.

Portfoliomethodiken blir allt vanligare ute på skolorna framför allt i de lägre skolåren. Rätt använd innebär portfolio en självvärdering som visar på kunskaper och färdigheter kopplade till kriterier. När detta fungerar skapar dokumentationen synlighet och eleverna får en tydlig bild av sina framsteg, vilket stärker självförtroendet och motivationen. I de flesta av de portfolios vi sett väljer eleverna själva vad de sätter in. Ofta kommenterar eleverna sina arbeten med att de är nöjda med arbetet eller att det är fint, men oftast saknas en koppling till kunskapsmål. Det

är sällan vi ser kommentaren *att detta har jag sparat för det visar att jag har lärt mig, att jag kan.*

Många skolor använder också skoldagböcker eller loggböcker där eleverna utvärderar/reflekterar varje vecka, men även här saknas oftast koppling till tydliga kunskapsmål. Därför är dessa utvärderingar inte heller kopplade till elevernas eget lärande utan berör oftast arbetssätt, om man gjort det man haft för avsikt att göra och vad man tyckte om vissa moment etc.

Det nuvarande betygs- och bedömningssystemet förutsätter en öppen dialog mellan lärarna och eleverna och information om elevernas individuella skolvardag ska i till skillnad från betyg ges ofta och tidigt. Elevernas kunnande skall analyseras och värderas så att de utvecklas i sitt lärande. Av eleverna vi mötte tyckte många att deras lärare är bra på återkoppling och beskrev att de av dem får gensvar efter ett skriftligt prov, ett genomfört projekt eller en muntlig redovisning. Några skolor har organiserat skolarbetet så att det finns möjlighet för regelbunden individuell studiehandledning och samtal. Detta fungerar väl och mentorerna har kunskapsuppföljningssamtal med sina elever.

Alla elever erbjuds utvecklingssamtal varje termin. Eleverna är i hög grad nöjda med sina samtal även om många efterlyser tydligare kunskapsuppföljningar. De flesta elever får någon form av individuell utvecklingsplan vid samtalen. Kvaliteten på dessa varierar i tydlighet och innehåll.

Vår sammanfattande bedömning är att arbetet med dokumentation och återkoppling bör intensifieras. De individuella utvecklingsplanerna bör utvecklas för att tydligare beskriva vilka mål eleven ska uppnå på lång och kort sikt och vilka insatser som ska göras för att eleverna skall nå framgång i sina studier. I samband med detta arbete bör också många av de lokala kursplanerna ses över i ett F-9 perspektiv där strävansmålen och mer kvalitativa kriterier bör få en mer framskjuten plats och formuleras på ett sådant sätt att de går att använda, analysera och diskutera tillsammans med elever och föräldrar. Diskussioner kring detta har bl.a. ägt rum inom det av staden initierade projektet *Likvärdig bedömning och betygsättning*, vilket har som syfte att pedagogerna skall få perspektiv på den egna undervisningen i förhållande till de uppsatta målen och därmed öka bedömningarnas likvärdighet. Projektets nätverksdiskussioner och det lokala arbetet som sedan följt har varit mycket uppskattat av de lärare där nätverken fungerat.

## Skolbarnsomsorg

Under läsåret har skolbarnsomsorgen inspekterats vid 22 skolenheter. Enligt Stockholms stads kvalitetsredovisning 2005 ökade det genomsnittliga antalet barn per anställd i stadens fritidshem från 13,1 år 2004 till 13,5 år 2005. Antalet barn per anställd i stadsdelarna varierar. Högst antal hade Liljeholmen med 18,4 och lägst hade Östermalm med 8,6 enligt stadens kvalitetsredovisning 2005. Antalet barn i barngrupperna varierar också i stor omfattning. Andelen personal med pedagogisk

högskoleutbildning skiftar från 0 till 100 procent. Enligt Skolverket ligger andelen personal med pedagogisk högskoleutbildning (fritidspedagoger, förskollärare och lärare) på 41 procent i Stockholm vilket är 20 procent lägre än motsvarande genomsnitt för riket. Andelen pedagoger med fritidspedagogutbildning saknas uppgift på. På fritidshem med enbart förskoleklassbarn är andelen högskoleutbildad personal högre än i övriga fritidshemsgrupper. Nu, liksom vid tidigare årsrapporter är vår bedömning att de förutsättningsmässiga skillnaderna mellan och inom såväl stadsdelar som skolor är ~~allt~~ för stora.

### *En meningsfull fritid?*

*"På fritids vill man träffa kompisar och göra sådant som är kul och själv välja vad man vill göra."*

Så säger många barn som vi samtalat med. Det stämmer väl överens med Skolverkets och de allmänna rådens tolkning av vad som kan definieras som en meningsfull fritid *"En förutsättning för att barnen ska uppleva fritiden som rolig och meningsfull är att verksamheten utformas efter deras behov."* Utifrån detta kriterium kan vi se att kvaliteten på de verksamheter som vi besökt under läsåret varierar.

Det finns fritidshem som anordnar aktiviteter av skilda slag, ofta pedagogledda med ett varierat innehåll. Några fritidshem utmärks dessutom av att de på ett medvetet sätt utvecklat pedagogiska miljöer där barns kreativa och skapande förmågor stimuleras och där de självständigt kan engagera sig och sysselsätta sig med olika former av aktiviteter.

Samtidigt uppfattar vi det som alltmer vanligt att fritidshem bedriver en verksamhet som till stor del består av så kallad fri lek. I de flesta fall finns ett varierat material för utelek, spel, rollekar och skapande verksamhet. Även dessa fritidshem har en planerad verksamhet. Barnen erbjuds dock inte lika många alternativ varken i form av aktiviteter eller miljöer för självständigt arbete och kan därmed inte sägas ha samma möjligheter till en meningsfull fritid.

Enligt skollagen har fritidshemmet två huvuduppgifter. Förutom sitt uppgift att erbjuda barnen en meningsfull fritid ska fritidshemmet också komplettera skolan. På flera skolor vävs traditionella fritidshemsaktiviteter in under skoldagen. Aktiviteter som läggs in under skoldagen upplevs ofta av barnen som roliga och meningsfulla, men de inte är frivilliga och sällan baserade på elevens egna intressen. I stort sett alla skolor och fritidshem har någon form av samverkan. Vi tycker oss se att de dubbla uppgifterna, i kombination med minskade resurser till fritidshemmen riskerar att begränsa fritidshemmens möjlighet till att erbjuda barnen en meningsfull fritid. Trots detta är vår bedömning att kvaliteten i fritidshemsverksamheten ur ett helhetsperspektiv är god även om en del av den traditionella fritidshemsverksamheten får stå tillbaka till förmån för den skolpedagogiska traditionen.

Enligt skollagen ska skolbarnsomsorgen även stödja barns utveckling. Fritidshemmets pedagogik bygger på att barns socialisation och utveckling sker i grupp. En väl fungerande grupp innebär att barnen lär av varandra, stödjer varandra och utvecklar en levande social gemenskap. Barnen behöver likafullt stöd av vuxna, men också ökade möjligheter att ta ett eget ansvar. I denna balansgång mellan barn- och vuxenvärlden måste det finnas utrymme för samtal mellan barn och personal kring omvärlds- och samlevnadsfrågor.

Möjligheten till en avspänd kontakt med utrymme för samtal är av största vikt för att stödja barnens utveckling. Vi har sett tendenser till att det sociala samspelet mellan barn och mellan vuxna och barn allt oftare ersätts av den s.k. fria leken där de vuxna finns på avstånd och i huvudsak ingriper först då konflikter uppstår. Det är alltmer sällan vi ser vuxna som sitter med barnen och spelar spel, målar, pysslar, bakar eller liknande. För att spara tid och resurser har pedagogerna vid flera skolor valt att låta barnen äta sitt mellanmål i skolmatsalen. Mellanmålet har traditionellt varit ett tillfälle på dagen då pedagogerna haft tid att sitta ner och på ett naturligt sätt samtala med barnen. Detta är svårt att få till stånd i en stor matsal när många barn äter samtidigt. Frågan är om de tidsmässiga fördelarna uppväger de pedagogiska. Vår bedömning är att fritidshemsdagen riskerar att bli alltför styrd av rutiner vilket innebär mindre av mångsidighet och variation i verksamheten.

Revisionskontorets rapport från 2004 har fokus på vad föräldrar och personal tycker om fritidshemmen i Stockholms stad. I denna ifrågasätter Revisionskontoret om det med nuvarande bemanning, barngruppsstorlekar och resurser är praktiskt möjligt att uppfylla många av de mål rekommendationer och föreskrifter som finns för fritidshemsverksamheten i lag, läroplan och allmänna råd.

Uppdraget att stödja barnen i deras sociala, demokratiska och emotionella utveckling är en central del av fritidshemmets verksamhet. Vi bedömer, i likhet med revisionskontoret, att man bör slå vakt om möjligheterna för fritidshemmen att fullfölja detta uppdrag.

## Samverkan och övergångar

### *Samverkan skola – fritidshem*

Under läsårets inspektionsbesök har vi sett flera exempel på väl fungerande samverkan mellan skola och fritidshem. Även om tillvägagångssätt, förutsättningar och utformning av verksamheten varierar så bedömer vi följande faktorer som angelägna för att få till stånd ett fruktbart samarbete.

- Att ledningen understödjer och driver frågan om samverkan och att det finns en idé om riktning och innehåll.
- Att personalen är organiserad i små, nära arbetslag med ett gemensamt ansvar och uppdrag sett över hela dagen, för såväl barn, verksamhet som planering.

- Att verksamheten har en hög andel fritidspedagoger.
- Att den gemensamma planeringstiden är schemalagd.

På en del av skolorna har man provat lokala överenskommelser som innebär att de olika personalkategorierna har samma/liknande arbetstidsavtal.

Vid de skolor som har en väl utvecklad samverkan ser vi oftare hur pedagogerna medvetet skapat pedagogiska miljöer som är anpassade till såväl skol- som fritidshemsverksamhet och som enligt vårt förmenande gynnar barns olika inlärningsstilar. Samarbetet bygger i hög utsträckning på ett jämlikt förhållande där var och ens kompetens tillvaratas på ett positivt sätt.

I Lpo 94 kan man läsa följande: *"Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande."* ..... *Samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem skall utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande.*

Dessutom anger Stockholms Stad i budgeten för 2006 att: *"Pedagogik och metodik som används inom skolbarnsomsorgen ska stärkas och kunna användas vid andra tillfällen under skoldagen. Genom att se skola och fritidshem som en helhet där skilda yrkesgrupper berikar varandra, ökar skolan möjligheten att nå målen."*

Både från statlig och kommunal nivå görs tydligt att integrationen mellan de två verksamheterna ska bygga på ett möte mellan de pedagogiska synsätt som gäller för respektive verksamhet.

Trots ovan beskrivna exempel på en god integration bedömer vi att samverkan ändå inte slagit igenom i tillräcklig omfattning.

#### *Samverkansformer i Stockholms stad*

För att försöka beskriva de skolor som vi besökt under läsåret 2005/2006 kan man på ett förenklat sätt dela in dem i tre kategorier. Kategori A är verksamhetsmässigt, personalmässigt och lokalmässigt integrerade, med pedagoger i små arbetslag. De tar ett gemensamt ansvar för barnens hela dag med såväl planering som praktiskt pedagogiskt arbete. Kategori B samverkar nästan uteslutande kring skoldagen. I kategori C är verksamheterna i stort sett skilda åt och samverkan är begränsad till informationsutbyte och viss samverkan i klasserna.

Vid de skolor inom kategori A som vi besökt finns en riktning mot den skolpedagogiska traditionen i den bemärkelsen att skoldagen i större utsträckning än eftermiddagen är föremål för organiserade aktiviteter och engagemang från pedagogernas sida. På dessa skolor, som har en väl utvecklad samverkan, har vi uppmärksammat att aktiviteterna under skoldagen är varierade och med en god blandning av teoretiska och praktiska inslag. Man arbetar ofta tematiskt och det finns ett medvetet förhållningssätt mellan arbete och återhämtning som vi tror gynnar barnens utveckling och lärande. Eftermiddagstiden har ofta mer karaktären av fri lek

där personalen mer sällan erbjuder organiserade aktiviteter. Personalen lägger sitt mesta engagemang på skoldagens innehåll.

Den vanligaste samverkansformen är kategori B, skolsamverkan, det vill säga när fritidshemspersonalen finns med i klassrummen under skoldagen. Inom denna kategori varierar kvaliteten väsentligt och där finns både goda och mindre goda exempel på samverkan. Påfallande ofta förväntas samverkan fungera utan vare sig stöd eller uppdrag från ledningen. Samverkan blir ofta något som sker utöver den ordinarie verksamheten och som är svår att få tid till att planera och följa upp. Det är också i denna samverkansform som det ofta råder ett ojämlikt förhållande mellan lärare och fritidshemspersonal och fritidshemsverksamheten har då ofta låg status

Kategori C är oftast enskilt drivna fritidshem, utan tillhörighet till en fristående skola och med mycket begränsad samverkan med skolan. Dessa verksamheter har sitt huvudsakliga fokus på fritidshemsverksamheten efter skoldagens slut. I denna kategori av verksamheter brister ofta informationen mellan skola och fritidshem och det är inte ovanligt med ”krockar” av tids- och schemamässig karaktär. Till exempel kan skolan ha simundervisning samma dag som fritidshemmet har badutflykt. Även samordning kring barn i behov av särskilt stöd brister eftersom skol- och fritidshemspersonalen inte möts kontinuerligt.

Verksamhetsmässigt är det främst skolan som drar fördelar av samverkan. Vår erfarenhet är att en innehållsmässigt god och varierad fritidshemsverksamhet med hög andel fritidspedagoger gynnar samverkan mellan fritidshem och skola. Därför bedömer vi det som viktigt att man i samarbetet mellan skola och fritidshem även värnar om det som traditionellt betraktas som fritidshemmens kärnverksamhet, d.v.s. att arbeta i grupp och individuellt med barns sociala och allmänna utveckling bland annat i olika uttrycksformer som musik, dans, drama och skapande i text, bild och form.

### *Varför har samverkan mellan skola och fritidshem inte kommit längre?*

Den förmodligen mest avgörande faktorn för att få till stånd ett utvecklat samarbete kring barnets hela dag är att ledningen har befogenhet och legitimitet att driva för samverkan väsentliga frågor samt är beredd att stödja och entusiasmera personalen i deras arbete. (Med ledning i detta sammanhang avses både verksamhets- och stadsdelsledning.) Vi har sett att fritidshemsverksamheten har olika prioritet och status på skolorna. Skola och fritidshem har sitt ursprung ur olika pedagogiska traditioner och kulturer. Fritidshemmet har delvis vuxit fram ur sociala behov och skolan har fokuserat mer på den framtida nyttan med kunskaper i fokus. För att uppnå en varaktig och positiv samverkan är det angeläget att personal och ledning gemensamt diskuterar syfte och innehåll och de olika pedagogernas roller. Tid, forum och mötesplatser för såväl diskussion som planering enskilt och i grupp är förutsättningar för att kunna samverka på ett konstruktivt sätt. I dagsläget bedömer vi det som vanligt förekommande att skolans obligatorium och starkare inramning gör att samverkan inte blir en samverkan på lika villkor utan fritidshemspersonalen blir

ett slags kitt som får fylla ut de hål och sprickor som bildas under skoldagen, ofta på bekostnad av sin egen planeringstid.

Utvecklingen av samverkan förutsätter att de olika personalkategorierna är klara över sina uppdrag och roller och att samverkan sker utifrån ett jämbördigt förhållande. Viss forskning pekar på hur relationerna präglas av lärares överordning och fritidspedagogernas underordning. Vad är det då som skapar denna ojämlikhet?

### *Forskning på området*

Enligt vår bedömning, och som forskningen också påvisar, måste man hantera frågan om ett jämbördigt förhållande mellan de olika yrkeskategorierna. Detta är en känslig fråga men påtagligt är att detta ofta brister. På flera av de skolor vi besökt har fritidshemspersonalen varit försiktiga med att lyfta frågorna då de är rädda för att uppfattas som gnälliga och icke samarbetsvilliga. Konsekvensen blir att fritidshemspersonalen inte i tillräcklig omfattning värnar fritidshemsverksamheten utan anpassar sig till det de tror och uppfattar som skolans krav.

Enligt den norske forskaren Hansen<sup>4</sup> är de främst tre faktorer som bidrar till detta. För det första gör yrkesgrupperna skilda tolkningar av centrala begrepp som t.ex. ”pedagogisk verksamhet” där lärare relaterar till strukturerade situationer med relativt definierade kunskapsmål och där fritidspedagogerna i högre grad relaterar begreppet ”pedagogisk” till förhållningssätt. Ett annat exempel utgörs av synen på raster där fritidspedagogerna ser raster som en del av det pedagogiska arbetet, medan lärarnas perspektiv är att lärararbetet upphör.

För det andra finns skillnader mellan verksamheternas praktik genom att fritidshemmen har en svagare inramning än skolan. Detta visar sig genom att skolan avgränsar lektioner från raster eller matematik från svenska. På motsvarande sätt finns olika lokaler för olika aktiviteter, t.ex. klassrum för lektioner, skolgård för raster eller skolmatsal för måltider. För fritidspedagogerna är gränserna mera flytande. Olika aktiviteter pågår parallellt och avlöser varandra utan tydliga gränser eller bundenhet till särskilda rum. Dessutom är ansvarsfördelningen mindre strikt och samarbete genomförs i interaktion mellan vuxna. Följden blir att lärarna har en mer ”synlig” pedagogik än fritidspedagogerna.

För det tredje bidrar även samhällets sanktioner till att lärarna blir överordnade fritidspedagogerna i samarbetet. Skolan är obligatorisk och allmänt accepterad medan förskola och skolbarnomsorg fortfarande kan ifrågasättas. Fritidspedagogerna anammar ofta skolans fokus på ”innehåll” där arbetet i större utsträckning måste lämna synliga spår i form av t.ex. teckningar eller utställningar. För fritidspedagogerna innebär underordningen att de bland annat har svårt att urskilja en tydlig domän för sina kunskaper inom ramen för samverkan med lärarna. Följden blir att fritidspedagogernas kompetens när det gäller grupprelationer, barns övergripande

---

<sup>4</sup> Ur Jan Hjeltes doktorsavhandling 2005. Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg. Umeå universitet.



sociala och allmänna utveckling och att arbeta i praktiska och konkreta sammanhang med barns lärande inte tas tillvara. I stället blir de många gånger hjälplärare. De olikheter beträffande synsätt och praktik som beskrivits ovan leder enligt Hansen till konflikter mellan yrkesgrupperna; där lärarna dominerar.

Enligt Calander<sup>5</sup> har fritidspedagogerna begränsade möjligheter att vägra agera i enlighet med den skolpedagogiska traditionen om de vill få ett erkännande och uppfattas som kompetenta. Följden blir att det finns ett tryck i riktning mot handlingsmönster och synsätt som ligger närmare skolan än fritidshemmen. En eventuell harmoni mellan yrkesgrupperna grundar sig antingen på att fritidspedagogerna underordnar sig lärarna för husfridens skull eller att de övertar ett skolpedagogiskt perspektiv på sin yrkesfunktion i skolan. Calander menar att det är det senare som är fallet och menar att det tyder på att fritidspedagogernas yrkesidentitet kommer att förändras i riktning mot den ”skolpedagogiska traditionen”.

### *Personalen efterlyser ledningsstöd*

I de bedömningsunderlag för självvärdering som arbetslagen får besvara inför våra besök framgår att personalen överlag anser att skolans ledning är osynlig i verksamheten samt att den visar ett begränsat stöd och engagemang i samverkansfrågor. I förhållande till övrig skattning av samverkan mellan skola och fritidshem avviker denna frågeställning markant i negativ bemärkelse. Detta påvisar betydelsen av ett tydligt pedagogiskt ledarskap som förutsättning för att få till stånd en funktionell samverkan. Andra förhållanden som personalen också anser vara bristfälliga är möjligheten till gemensam planeringstid, gemensam kompetensutveckling, och att lokalerna inte är anpassade till både skol- och fritidshemsverksamhet. Det personalen tycker fungerar bäst är det nära samarbetet mellan fritidshemspersonal, förskollärare och lärare. Personalens bedömningar stämmer väl överrens med våra iakttagelser. Personalens upplevelser av bristande stöd och intresset från ledning är oroande.

Vid tidigare undersökningar som genomförts av Skolverket runt om i landet har man ”konstaterat brister när det gäller framväxten av ett gemensamt synsätt i nämnd, förvaltning och lokala organisationer.”.<sup>6</sup> Det handlar inte bara om en ledningsfråga på den enskilda skolan utan också om på vilket sätt skolorna får stöd av sin nämnd och av sin förvaltning. Vi tycker oss kunna se skillnader i hur stadsdelarna i Stockholm prioriterar, handhar och stödjer de enskilda skolornas ambitioner att

---

<sup>5</sup> Hjelte: Ibid.

<sup>6</sup> *Skolverkets rapport nr 201*

Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem

utveckla samverkan mellan förskoleklass, grundskola och fritidshem. Vissa stadsdelar tycks ha nått längre än andra i sin strävan att hitta former för samverkan.

Varför är det så stora skillnader? Hur ska samverkan utvecklas i enlighet med styrdokumentens intentioner? Vi bedömer att detta är frågor som staden och stadsdelarna bör arbeta vidare med och därigenom stödja pågående utvecklingsarbete.

### *Samverkan och övergång förskoleklass – skola – skolbarnsomsorg*

Till skillnad från skolan, som är en obligatorisk verksamhet, är förskola och skolbarnsomsorg frivilliga verksamheter. Förskoleklassen intar här en mellanställning, en formellt frivillig skolform som i praktiken utgör ett obligatorium då nästan alla barn går i förskoleklass.

Förskoleklasspersonalen ingår vanligtvis i samma arbetsenhet som lärarna men den obligatoriska skolan och förskoleklassen lever ändå relativt åtskilda liv. I likhet med samverkan skola – fritidshem kommer verksamheterna närmare varandra när lärare och förskollärare arbetar tillsammans kring samma barngrupp. Vi har sett goda exempel på samverkan där en förskollärare, en fritidspedagog och en lärare arbetar tillsammans i ett och samma arbetslag under åren F-2 med samma grupp av elever, ibland med s.k. heldagsomsorg. Den vanligaste formen är dock att förskoleklassens verksamhet fortgår i ett år innan barnen börjar skolår 1, oftast i en ny lokal och med ny lärare. Vår bedömning är att en sammanhållen barngrupp, under t.ex. tre år gynnar kontinuiteten och tryggheten för såväl barnen som pedagogerna.

I läroplaner och skollag framgår tydligt att förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och grundskolan ska närma sig varandra för att förbättra kvaliteten i alla dessa verksamheter. Läroplanen har också anpassats till att omfatta även förskoleklassen och fritidshemmet. Integrationen ska framför allt ses som en pedagogisk fråga med fokusering på en utveckling mot mer gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Mötet mellan de olika verksamheterna förväntas frigöra pedagogisk utvecklingskraft och ge nya förutsättningar för utveckling och lärande. Det har betonats att det som är naturliga inslag i förskolepedagogiken – bland annat lek, omsorg och skapande, ett temainriktat arbetssätt och barnets eget utforskande – bör få genomslag i skolan.

Förskoleklassen kan sägas vara närmare skolans organisation än fritidshemmet. Den har mer status och är mer självklar som lärande institution än vad fritidshemmet är. Däremot upplevs den relativt ofta av förskoleklasspersonalen som en verksamhet till delar avskild från skolans organisation. Förmodligen går förklaringen att söka i att den är en ny och egen skolform som delvis har en annan kulturtradition än skolan.

I en studie gjord av Skolverket framgår det att det är vanligt att skolkoden tar överhanden i förskoleklassen och den integrerade verksamheten, men det finns också exempel på att en utveckling skett i mötet mellan kulturerna. I verksamheter där goda förutsättningar skapats för ett möte och en gemensam diskussion om frågor kring

innehållet har det börjat utvecklas nya synsätt och arbetssätt. Skolverkets observationer stämmer väl överens med vad vi iakttagit vid våra besök. Det finns en tendens hos förskoleklasspersonalen att anpassa verksamheten till vad man tror är en skollik verksamhet och det finns också en oro för att man inte uppfyller förväntade och uttalade krav från skolan. Det finns en osäkerhet kring uppdraget och vi bedömer att det finns ett stort behov för de olika yrkeskategorierna att mötas och samtala kring hur förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen och grundskolan ska närma sig varandra för att förbättra kvaliteten och måluppfyllelsen.

Vi har observerat att förskoleklasserna lägger stort fokus på barnens språkinläring och språkutveckling, med rim och ramsor och olika begreppsutvecklande metoder som t.ex. Bornholmsmetoden. Det är också vanligt att personalen använder läsutvecklingsschemat, Lus, som stöd för att bedöma hur långt barnen nått i sin läsutveckling. Miljön i förskoleklasserna stimulerar ofta till läsning där barnen har tillgång till böcker och små läshörnor. På samma sätt som läsutvecklingen stimuleras på ett lekfullt och lustfullt sätt så är motsvarande arbetssätt kring barnens skrivutveckling inte lika synligt.

I sammanhanget kan det vara värt att uppmärksamma miljöns betydelse för att skapa en lärande miljö. Den pedagogiska utformningen ger signaler om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten. Även Skolverket har gjort liknande observationer och de skriver att *”Betydelsen av en stimulerande och stödjande miljö ser Skolverket som en av de frågor som särskilt bör uppmärksammas i det fortsatta reformarbetet och i kompetensutvecklingen för arbetslagen. Även nämnd- och förvaltningsnivå och inte minst de ansvariga lokalförvaltarna i kommunerna måste omfattas av denna insikt.”*<sup>7</sup>

Många förskolor runt om i Stockholm har goda kunskaper och erfarenheter av att skapa och reflektera kring lärande miljöer. Vi tror att ett erfarenhetsutbyte mellan förskola, förskoleklass och skola skulle kunna vara till gagn för verksamheterna.

Sammanfattningsvis bedömer vi att det finns goda förutsättningar för att utveckla integrationsarbetet mellan förskoleklass- och övrig skolverksamhet i Stockholm samtidigt som det på många skolor är ett eftersatt område. Det finns en risk för att förskolans traditioner och arbetssätt kommer till korta i mötet med skolkulturen. Kanske kan en mer omfattande genomlysning av förskoleklassverksamheten i Stockholm vara till nytta. Finns det skillnader i synsätt på lärande miljöer, arbetsformer och förhållningssätt? Håller en gemensam förskola-skoltradition på att utvecklas eller är det två parallella verksamheter?

---

<sup>7</sup> Skolverkets rapport nr 201

Att bygga en ny skolform  
för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass,

### *Övergångar förskola-förskoleklass -skolår 1*

För i stort sett alla barn sker inskolningen till skolans värld när barnen slutar förskolan för att börja i förskoleklassen. Vår bedömning är att samverkan mellan kommunala förskolor och skolor fungerar allt bättre. Det finns i stort sett alltid någon form av inskolningsschema, barnen får besöka sin nya skola samt får besök av sin blivande förskoleklasspersonal. De flesta stadsdelsförvaltningar har dessutom initierat nätverk och arbetsgrupper med representanter från förskola och skola för att utveckla samarbetet och få till stånd en bättre överlämning. Många stadsdelar har, i linje med Stockholms stads förskoleplan, utarbetat riktlinjer för s.k. överlämnandesamtal mellan förskola, föräldrar och skola.

Det är däremot ovanligt att fritidshemmen deltar i inskolningsarbetet. Vi anser att det borde vara en självklarhet att de blivande sexåringarna även får möta sin kommande fritidshemsmiljö.

Ett av syftena med att integrera förskoleklassen i skolverksamheten är att underlätta övergången till skolår 1. I och med att barnen går i förskoleklass finns de redan i skolan och är därmed också bekanta med skolans miljö. Detta fungerar bra på många skolor, framförallt där det förekommer arbetslag med blandade yrkeskategorier. I de fall där förskoleklassen är en isolerad verksamhet i förhållande till övrig skolverksamhet finns risk för att starten i skolår 1 blir ett större steg än vad det nödvändigtvis behöver vara.

För en del skolor, framförallt i innerstaden, med många små förskolor i sitt upptagningsområde, såväl kommunala som enskilt drivna, medför det svårigheter att hitta en organisation som är heltäckande för alla övergångar.

Vi bedömer att övergången från förskola till skola överlag fungerar bra, men att det fortfarande brister på flera håll när det gäller föräldrars delaktighet och överlämning av förskolans samlade erfarenheter. I och med att stadsdelsförvaltningarna mer aktivt har tagit sig an frågan har det skett en förbättring och en utveckling.

### *F-9 perspektivet*

Vidare upp i skolåren ser övergångarna olika ut från skola till skola. Avgörande för hur det fungerar är om det finns uttalade strategier för övergången och om de är förankrade hos pedagogerna. Goda exempel finns, någon skola genomför övergångssamtal med samtliga föräldrar och elever inför skolår 7 men generellt bedömer vi frågan om övergångar som ett utvecklingsområde vilket också stämmer överens med arbetslagens egna skattningar.

Vertikala spår/arbetsenheter där fler skolår ingår i arbetsenheten till exempel F-5 har oftare än andra fungerande övergångar. Mer sällan fungerar de i ett F-9 perspektiv.

Uppföljning av enskilda elevers behov av särskilt stöd fungerar oftast bra vid övergångar. Det är exempelvis ganska vanligt att specialpedagogerna arbetar med

eleverna över flera skolår. Bäst fungerar övergångar när det gäller överlämnandet för de elever som har ett stort och brett stödbehov. Då finns det ofta väl fungerande rutiner och planer för hur den enskilda elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling ska överlämnas och följas upp. På motsvarande sätt saknas ofta rutiner för att följa upp övriga elevers kunskapsutveckling. Sällan diskuteras vad som skiljer och förenar i arbetssätt mellan skolåren. De dokument som beskriver barnens kunskapsutveckling, till exempel olika typer av portfolios, tas endast undantagsvis tillvara vid övergångarna.

Kortfattat kan man säga att det som brister vid övergångarna är överlämnandet av elever som anses vara ”problemfria”. Där ser vi sällan utarbetade och förankrade rutiner för att ta vara på den enskilda elevens samlade erfarenheter, lärostilar och förmåga till ansvarstagande i enlighet med läroplanen.

## **Fritidsklubbar för 10-12 åringar**

Kommunfullmäktige beslutade i november 2005 att stadsdelsnämnderna från och med höstterminen 2006 ska erbjuda alla elever i skolår 4-6 öppen fritidsverksamhet i form av fritidsklubbar. I de riktlinjer som utarbetats framgår att innehållet ska präglas av kultur, idrott/rörelse och genusperspektiv. Ett nära samarbete med aktörer såsom Kulturskolan och idrottsföreningar ska utvecklas. I riktlinjerna framgår också vikten av högskoleutbildad personal och ändamålsenliga lokaler samt verksamheternas öppettider.

Av de 35 inspekterade skolorna läsåret 2005/2006 har skolbarnsomsorgen inspekterats på 21 av skolorna. Cirka en tredjedel av dessa skolor bedriver fritidsklubbar i egen regi för barn i åldern 10-12 år. Utöver detta har vi sett exempel på samarbete med föräldraföreningar, fritidsgårdar och privata alternativ. Ansvar för att erbjuda skolbarnsomsorg för 10-12 åringar vilar på stadsdelsnämnderna som också erhåller medel för detta. De fristående skolornas kännedom om barns rätt till skolbarnsomsorg till och med tolv års ålder varierar och det är sällan vi möter fristående skolor som i samarbete med stadsdelen erbjuder omsorg för 10-12 åringar.

I de flesta fall har personalen i fritidsklubbarna kombinationsanställningar som t.ex. elevassistent, skolmåltidsbiträde, lärare och datatekniker. Det innebär att skolorna kan erbjuda personalen heltidsanställningar. Vi har noterat att i de fritidsklubbar vi besökt under året är personalens utbildningsnivå lägre än för övrig skolbarnsomsorg.

De fritidsklubbar vi besökt under läsåret kan delas in i fyra olika grupper. Den första och största gruppen är den vi kallar ”utskolningsstationerna”. Dessa verksamheter är oftast inhysta i ett eller två klassrum. Barnen har tillgång till telefon och mellanmål. Det erbjuds sällan planerade aktiviteter och tillgången till skapande material, spel och annat material är ofta relativt begränsad.

Den andra gruppen är de som kombinerar fritidshemsverksamhet för barn i skolår tre och fritidsklubb. Dessa verksamheter bedriver ofta en varierad verksamhet där

barnen har ett relativt stort utbud av material och aktiviteter att välja mellan. Verksamheten blir något slags mellanting mellan en ordinarie fritidshemsverksamhet och fritidsklubb.

I den tredje gruppen återfinns de skolor som inte har någon egen fritidsklubb. Barnen hänvisas i stället till en annan skola eller till en fritidsgård som tar emot barn från flera olika skolor. Tanken om att samverka och ta barn från flera skolor är god, lokalerna är ofta rymliga och väl anpassade för verksamheten. Dessa verksamheter har ofta svårt att rekrytera barn. Enligt personal och barn vi talat med beror det på att fritidsklubben ligger en bit ifrån skolan, att barnen inte känner övriga barn och personal och att informationen om verksamheten varit bristfällig. Det verkar vara mycket betydelsefullt för barnen att fritidsklubben finns i deras närhet och den mest naturliga placeringen är i den egna skolans lokaler. Vi har dock sett några få exempel på klubbar som legat i centrumbebyggelser en bit från skolan, men som ändå lockat till sig barn från olika skolor. Vår bild är att i takt med att avståndet till fritidsklubben ökar, måste verksamheten lägga ner allt större energi på att rekrytera barn och att erbjuda dem en innehållsrik och varierad verksamhet.

Den fjärde och sista gruppen bedriver verksamhet, som enligt vår bedömning, i hög utsträckning motsvarar de riktlinjer Stockholms stad fastställt. Barnen erbjuds en varierad verksamhet där skapande verksamhet såsom bild och keramik, musik och idrottsaktiviteter får stort utrymme. Bland dessa verksamheter finns de fritidsklubbar som har samarbete med föräldraföreningar. I denna grupp finns de högsta avgifterna. De är spridda över hela staden, i alla stadsdelar.

I huvudsak bedömer vi de besökta fritidsklubsverksamheterna som fungerande och med relativt varierat innehåll för att berika barnens fritid. Att information till elever i fristående skolor, om deras rätt till eftermiddagsverksamhet, inte alltid når ut är dock otillfredsställande.

## Enskilt drivna verksamheter

Under läsåret 2005/2006 har 17 tillsynsbesök genomförts. Inom ramen för tillsyn har följande kontrollerats:

- Förutsättningar (ev. skoltillhörighet, ev. inriktning/profil, antal barn/personal, andel fritidspedagoger eller motsvarande, lokaler)
- Huvudmannaskap
- Tillstånd
- Öppethållande
- Avgifter
- Utdrag ur belastningsregister
- Barnsäkerhet
- Mål- och resultatstyrning

### *Sammanfattning*

Urvalet av årets tillsynsbesök är gjorda utifrån tidpunkt när verksamheten senast besöktes. Flertalet av de besökta verksamheterna är fristående enskilt drivna fritidshem, utan organisatorisk anknytning till någon fristående skola. Under året har vi sett att flertalet av dessa verksamheter har giltiga tillstånd, och att utdrag från belastningsregister, dokumenterade rutiner för brandskydd och barnolycksfall överlag ser bättre ut än föregående år. Skillnaden jämfört med föregående år kanske kan förklaras av att de organisatoriskt fristående enskilt drivna fritidshemmen enbart driver fritidshem och inte är kopplade till en större organisation med tillhörande fristående skola. En annan förklaring kan vara att flera av anordnarna beskriver att de har ett gott stöd och kontinuerlig kontakt med handläggarna på enheten för fristående och enskilt driven verksamhet.

Fortfarande brister delar av barnskyddet. Barnskyddsronder genomförs inte kontinuerligt och omfattar sällan barnens utemiljö. Dokumentationen är inte fullständig och i flera fall saknas uppgifter på riskbedömningar med tillhörande åtgärdsplaner. Ett annat utvecklingsområde är mål- och resultatstyrning. De flesta fritidshem har verksamhetsplaner/arbetsplaner med övergripande mål, men de revideras sällan och/eller blir föremål för en systematisk självvärdering/utvärdering.

På flertalet besökta verksamheter finns dock ett intresse hos anordnarna för att arbeta mer mål- och resultatstyrt, samtidigt som erfarenhet, konkreta metoder och arbetssätt saknas.

### *Förutsättningar*

Av de 17 genomförda tillsynsbesöken är 11 av de enskilt drivna fritidshemmen fristående, d.v.s. de har ingen organisatorisk eller ekonomisk tillhörighet till en fristående skola. Cirka hälften av enheterna har en uttalad profil. Antal barn/personal varierar från 5,4 till 14,7. Andelen fritidspedagoger eller motsvarande med

högskoleutbildning varierar från 0 till 100 %. Alla besökta verksamheter har överlag ändamålsenliga lokaler, med vissa brister gällande barnens möjlighet till avskildhet och vila.

### *Huvudmannaskap*

Samtliga besökta verksamheter har kunnat presentera tillfredställande fakta kring huvudmannaskapet.

### *Tillstånd*

Utbildningsnämnden beslutar och utfärdar tillstånd för enskilt drivna fritidshem, samt om barnomsorgsavgift ska utgå. Vid tillståndsprövning bedömer utbildningsförvaltningen förutsättningar för kvalitet och säkerhet utifrån Utbildningsnämndens "Riktlinjer för tillståndsprövning/godkännande av enskilt driven förskola, fritidshem samt förskoleklass".

Brister kvarstår när det, i enlighet med skollagen 2a kap. gäller anordnarens skyldighet att informera utbildningsförvaltningen om förändringar av väsentlig betydelse.

Under året påträffades fyra verksamheter som saknade giltiga tillstånd. Samtliga hade bytt lokal och inte ansökt om nytt tillstånd för den nya lokalen. I förekommande fall har inspektörerna vidtalat utbildningsförvaltningens enhet för fristående och enskilt driven verksamhet för uppföljning och bevakning av frågan.

### *Öppethållande*

Alla besökta verksamheter är medvetna om vilka riktlinjer som gäller för öppethållande. En enskilt driven verksamhet med medel från stadsdelen att bedriva fritidsklubb för 10-12 åringar har efter påpekande från inspektörerna informerat föräldrar om att verksamheten har skyldighet att ta emot barn i behov av omsorg även under lov.

### *Avgifter*

Alla verksamheter utom en har tillämpat maxtaxan i enlighet med Stockholms stads riktlinjer. I det aktuella fallet hanterades frågan av ansvarig handläggare på enheten för fristående och enskilt driven verksamhet.



### *Utdrag ur belastningsregistret*

Vid tre verksamheter, samtliga med tillhörighet till en fristående skola, saknades utdrag ur polisens belastningsregister.

### *Barnsäkerhet*

Nära hälften av de verksamheter vi besökt uppvisar brister i barnsäkerhet, framförallt när det gäller att årligen genomföra barnskydds rond som omfattar såväl inomhus- som utomhusmiljön. Flera av verksamheterna uppger att de känner sig osäkra i sitt uppdrag och om uppdragets omfattning och skulle gärna se någon form av mall för att kvalitetssäkra barnskydds ronden. Ett fåtal verksamheter saknar dokumenterade rutiner för barnolycksfall, brandutrymningsrutiner och anmälningsskyldighet, dessa verksamheter har efter tillsynsbesöket inkommit till utbildningsförvaltningen med dessa dokument.

Rutiner för att informera om tystnadsplikt finns vid alla besökta verksamheter.

### *Mål och resultatstyrning*

Allt fler av de enskilt drivna fritidshemmen har börjat ett utvecklingsarbete mot att arbeta mål- och resultatstyrt. Kvaliteten mellan verksamheternas arbetsplaner varierar. På många fritidshem, både bland de kommunala och bland de enskilt drivna har pedagogerna höga ambitioner och vill arbeta mål- och resultatstyrt, men flera av pedagogerna beskriver att de känner sig vilsna och inte vet hur de ska börja.

Den veckovisa planeringen av verksamheterna fungerar oftast väl, det finns schemalagd planeringstid och vi upplever de allra flesta verksamheter som välorganiserade och väl fungerande. När det gäller att formulera mer långsiktiga mål finns det en del försök, men vi bedömer att målen ofta blir för övergripande med formuleringar ofta hämtade från läroplanen eller Skolverkets allmänna råd för fritidshem. När målen blir övergripande, finns det risk att dokumenten blir skrivbordsprodukter istället för levande lokala styrdokument. Det är heller inte självklart att verksamheterna utvärderar mot uppställda mål, vilket troligtvis hör ihop med att de övergripande målen är svåra att utvärdera. Istället utvärderar verksamheterna vad som "gått bra" och vad som "gått mindre bra" ur ett allmänt subjektivt perspektiv. Detta kan få till följd att fritidshemsverksamheterna inte utvecklas mot ett mål- och resultatstyrt arbete. Att fritidshemmen konkretiserar mål för att "fånga in" vad som är en bra fritidshemsverksamhet i just det här området med just den här barngruppen kan vara ett sätt att skapa underlag för självvärdering. En väl fungerande självvärdering, kompletterad med utvärdering av föräldrar och barn kan hjälpa fritidshemsverksamheterna att finna sina förbättrings- och utvecklingsområden, som i sin tur blir underlag för kommande målformuleringar.

## Slutord

Mycket utvecklings- och förändringsarbete pågår i stadens skolor. Att utveckla mål- och resultatstyrningen är ett förändringsarbete på lång sikt, som kommer att kräva ett förändrat synsätt hos flertalet inom skolans värld. Man måste gå från en individuellt utformad och lärarstyrd lärprocess till ett gemensamt utformat lärande med rektor som en tydlig pedagogisk-didaktisk ledare som strävar efter ett utvecklingsarbete byggt på en löpande uppföljning och självvärdering/utvärdering. Grundstommen för ett sådant förändringsarbete är en förståelse för, och tillägnandet av, en helhetssyn på uppdraget och verksamhetens utveckling. Verksamheterna bör utifrån sina förutsättningar gemensamt välja och prioritera och därefter strukturera sitt utvecklingsarbete och sin uppföljning av resultaten.

Att välja vilka områden man prioriterar får inte medföra att man begränsar "eldsjälarnas" arbete. Allt engagemang, alla pedagogiska innovationer, alla kritiska reflektioner och de flesta frågor kan troligtvis utifrån en för verksamheten gemensam vision införlivas i arbetet mot en bättre mål- och resultatuppfyllelse.

Av den anledningen väljer vi i årets rapport att endast fokusera utvecklingsområden i ett övergripande perspektiv då vår mening är att valen av vad man arbetar med och hur man gör det måste göras av de professionella utifrån de övergripande målen.

Stockholm den 15 september 2006

Kerstin Andersson  
Sigbritt Gålnander  
Gunnar Kriegholm  
Sören Bernhardt  
Robert Lundh  
Siw Sjödin

## **Bilaga**

### **Besökta skolor och fritidshem läsåret 2005/06**

#### **Enskede – Årsta**

Enskedefältets skola\*  
Skanskvarnsskolan

#### **Hägersten**

Fruängens skola\*

#### **Hässelby – Vällingby**

Vinstagårdsskolan

#### **Katarina – Sofia**

Katarina Södra skola\*

#### **Kista**

Husbyskolan (återbesök)  
Ärvingeskolan

#### **Liljeholmen**

Ekensbergsskolan\*  
Gröndalsskolan  
Nybohovsskolan\*

#### **Maria - Gamla stan**

Södermalmsskolan\*  
Åsö grundskola

#### **Norrmalm**

Gustav Vasa\*/Vasa Real  
Karlbergsskolor\*  
Matteus/Mimer\*

#### **Rinkeby**

Askebyskolan\*  
Knutbyskolan\*  
Kvarnbyskolan  
Rinkebyskolan

#### **Skarpnäck**

Bagarmossen (återbesök)  
Björkhagen  
Brotorpsskolan\*  
Hammarbyskolan\*  
Skarpabyskolan\*  
Skarpnäcks skola\*

#### **Skärholmen**

Bredängsskolan  
Lillholm/Ekholm\*

#### **Fristående skolor**

Alla Nationers fria skola\*  
Ellen Key skolan  
Franska skolan\*  
Kulturskolan Raketen\*  
Kungsholmens friskola  
Stockholms språkskola (Återbesök)\*  
Södermalmskyrkans kristna skola\*  
Västbergaskolan AB\*

#### **Enskilt drivna fritidshem**

Bjulevägen 15-17  
Bonk  
G III:an  
Junibacken  
Mångården  
Neptun  
Regnbågen  
Skutt  
Solhemmet  
Valhall  
Östangården

\*Dessa skolor har även haft inspektion  
av fritidshemsverksamheten