

Kunskapsöversikt: Arbetsformer i gymnasieskolan

Rättslig reglering

Den svenska skolan är sedan 1990-talets början mål- och resultatstyrd. Vilka kunskapsmål som ska uppnås och vad undervisningen ska behandla anges övergripande i läroplanerna, och mer detaljerat i kurs-/ämnesplanerna via syftet (förmågorna), det centrala innehållet och kunskapskraven. Vilka arbetsformer¹ som ska eller bör väljas i undervisningen specificeras dock inte lika ingående i styrdokumentet. Några exempel på övergripande skrivningar i läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan gällande arbetsformer²:

- Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer [...];
- Läraren ska ta hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande;
- Läraren ska svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer;
- Läraren ska i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande;
- Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt.

Hur detta ska eller bör gå till specificeras inte i läroplanerna eller i kommentar-/stödmaterial. I stället är det upp till rektor, lärare och elever att avgöra hur undervisningen mer i detalj ska organiseras och utformas för att leva upp till kraven i läroplanen.

¹ Med "arbetsformer" avses i direktivet de relationella ramar som elever bedriver sitt skolarbete inom (kan ske via helklassundervisning, grupparbete eller individuellt arbete). Se mer om dessa definitioner i avsnitt 3.

² Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan; Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet.

Forskningslitteratur och utvärderingar

Förändrade arbetsformer över tid

I empiriska studier av vilka arbetsformer som förekommer i svensk skola urskiljs vanligtvis tre typer av arbetsformer: helklassundervisning, grupparbete och individuellt arbete.

Studier har visat att över tiden – från 1960-talet till 2000-talet – har dessa arbetsformer förändrats både till omfång och innehåll. Förändringen avseende innehållet avser främst helklassundervisning och individuellt arbete. Om denna förändring i omfång och innehåll är ”bra” eller ”dålig” kan enligt litteraturen inte besvaras med ett enkelt ja eller nej. Svaret är i stället beroende bland annat av hur arbetsformerna tillämpas av läraren och vad arbetsformens konsekvenser bedöms mot (om det till exempel är elevers lärande, studiero i undervisningen, etc). Nedan redogörs mer ingående för dessa förändringar.

Inger Hensvold uppger i sin kunskapsöversikt över elevaktiva arbetsmodeller i grundskolan att studier visat att den totala undervisningstiden som ägnas åt helklassundervisning och grupparbete har successivt minskat sedan 1960-talet fram till 2000-talets början. Den tid som ägnas åt individuellt arbete har däremot ökat.³ Kjell Granström och Charlotta Einarsson har sammanfattat forskningsresultat om denna förändring av arbetsformerna i svensk grundskola enligt följande:

Tabell 1: Del av total undervisningstid som ägnas åt olika arbetsformer.

| | Helklassundervisning | Grupparbete | Individuellt arbete |
|------------|----------------------|-------------|---------------------|
| 1960-talet | 60 % | 18 % | 22 % |
| 1980-talet | 50 % | 24 % | 26 % |
| 2000-talet | 44 % | 12 % | 41 % |

Källa: Granström 2003, s. 224, 229 och 235; Granström och Einarsson 1995, s. 9–13.

Även Skolverket framhåller i sin senaste nationella utvärdering av grundskolan från år 2003 att arbetsformerna i skolan har förändrats sedan 1990-talets början. I utvärderingen konstateras att det traditionella undervisningssättet – att läraren leder lektionen i helklass, pratar och ställer frågor medan eleverna lyssnar och svarar – tycks ha minskat. Enskilt arbete – i form av att eleverna arbetar var för sig – tycks ha blivit vanligare. Enskilt arbete är klart vanligast i ämnena

³ Hensvold 2006, s. 45–47 och 56.

slöjd, matematik och bild.⁴ Denna förändring av undervisningen i svensk skola över tid bekräftar Skolverket också i sin kunskapsöversikt från år 2009 om vad som påverkar resultaten i svensk grundskola.⁵

Inom forskningen framhålls också att helklassundervisningen har förändrats inte bara till omfånget, utan även till innehållet. På 1960-talet ägnades helklassundervisningen främst åt kunskapsförmedling. Det innebar att läraren hade genomgångar, läxförhör, läste högt, visade bilder eller filmer för eleverna, etc. På 1990- och 2000-talet handlar däremot helklassundervisningen mindre om kunskapsförmedling och mer om administration av undervisningen som till exempel gruppindelningar, information om veckans arbete, insamling av hemuppgifter, etc. Den sammantagna slutsatsen är således att klassrummet som en mötesplats där elever och lärare deltar i kollektiva samtal och delar gemensamma erfarenheter har minskat över tid.⁶

När det gäller grupparbetet som arbetsform finns inga tydliga indikationer i forskningen på att sättet att genomföra grupparbetet på skulle ha förändrats över tid. Däremot påpekas att det individuella arbetet har förändrats över tid. Under grundskolans första decennier under 1960- och 1970-talet bestod detta främst i lärarstyrda uppgifter för alla elever. Detta kunde exempelvis innebära att eleverna arbetade vidare i övningsböcker eller arbetshäften med det läraren gått igenom. Eleverna arbetade alltså var för sig i klassrummet med dessa uppgifter. Denna variant på individuellt arbete förekommer också idag, men sedan 1980-talet har det individuella arbetet också i högre grad tagit formen av " eget arbete". Det egna arbetet består i att eleverna planerar sitt eget arbete, och/eller att eleverna själva styr och fördelar tiden till de uppgifter som ska utföras. Det är också vanligt förekommande att eleverna väljer var och när detta arbete sker, vilket ofta innebär att läraren inte finns i direkt närhet till eleverna när de arbetar.⁷

Olika arbetsformers påverkan på undervisningen och elevers lärande

Vilken påverkan har, enligt forskningen, olika arbetsformer på undervisningen och elevers lärande? Är någon arbetsform "bättre" än någon annan? Några entydiga svar finns inte på frågan, utan det beror på hur läraren tillämpar ar-

⁴ Skolverket 2004, s. 81–84 och 120.

⁵ Skolverket 2009, s. 211–212.

⁶ Granström 2003, s. 224–227; Granström 2007, s. 19 och 25; Hensvold 2006, s. 45–46.

⁷ Granström 2003, s. 235–240; Granström 2007, s. 23–26; Hensvold 2006, s. 56; Vinterek 2006, s. 69–74.

betsformerna och vad det är man bedömer påverkan mot. En faktor som berör alla arbetsformer gäller i vilken grad som eleverna erbjuds strukturerad undervisning och ett aktivt lärarstöd. Forskningen har visat att en mycket viktig framgångsfaktor för elevers lärande är att läraren har en tydlighet i att formulera mål för vad eleverna ska lära sig, skapar ett stödjande och tillåtande lärandeklimat och arbetar med att såväl lärare som elever utvärderar vilken påverkan undervisningen får på elevernas lärande.⁸ Följaktligen bör också de olika arbetsformerna ske under lärarens aktiva ledning, för att de ska ge positiv effekt på elevernas lärande. Nedan anges mer specifikt hur olika sätt att tillämpa de specifika arbetsformerna inverkar på elevernas lärande och på undervisningen, och där en återkommande positiv påverkansfaktor är just att läraren stödjer eleverna.

När det gäller *helklassundervisning* menar vissa forskare att en nackdel med denna kan vara att läraren då måste hantera många elever samtidigt, där till exempel problem med att upprätthålla studiero kan förekomma. Helklassundervisning kan också upplevas som tråkig och bli alltför icke-analytisk om den tillämpas som "katederundervisning" med ensidig betoning på faktaförmedling och där eleverna inte bjuds in att reflektera och analysera kring det läraren berättar. Vidare har helklassundervisningen en svaghet i att läraren kan få svårt att få tiden att räcka till för att förklara för eller gå i dialog med enskilda elever. Samtidigt kan en fördel med helklassundervisning vara att lärare slipper hantera besvärliga grupprocesser som kan uppstå i exempelvis grupparbeten. Helklassundervisningen har också en styrka i att den möjliggör ett "kollektivt samtal" mellan elever och mellan elever och lärare. Elever får då tillfälle att ställa frågor och reflektera högt inför andra, lära sig lyssna på andras uppfattningar och erfarenheter, träna sig i att formulera argument, etc.⁹

När det gäller *grupparbete* har forskarna identifierat ett antal vanliga problem i svensk skola med detta, och som också kan förklara varför den arbetsformen fått mindre utrymme i undervisningen på senare år. En förklaring är bristande kunskaper om arbetsformen. Vanligtvis utskiljs olika typer av uppgifter i grupparbeten: komplementära uppgifter där enskilda bidrag häftas ihop till en gruppprodukt eller att eleverna redovisar tillsammans på rad inför klassen men var för sig, disjunktiva uppgifter där det räcker att en person löser uppgiften å gruppens vägnar, kompensatoriska uppgifter där man röstar fram "rätt" svar och konjunktiva uppgifter (vilka anses vara de bästa i ett grupparbete) som

⁸ Se exempelvis Håkansson och Sundberg 2012, s. 184–185 och 192–196. Dessa tankegångar har John Hattie benämnt som "synligt lärande" och "synlig undervisning", se Hattie 2009, s. 22–26 och 237–239 och Hattie 2012, s. 33–40 och 42–55.

⁹ Granström 2003, s. 225–228; Granström 2007, s. 30; Hensvold 2006, s. 47.

förutsätter allas deltagande för att uppgiften ska kunna genomföras. Studier av grupparbeten i svensk undervisning i grundskolan visar att ofta är disjunktiva och komplementära grupparbeten vanligast, medan konjunktiva är mindre vanliga. En annan förklaring är att grupparbeten kan ge upphov till grupprocesser som inte alltid är lätta för läraren att hantera. Det kan exempelvis handla om tävlan, konkurrens och maktspel, men också att eleverna ägnar en stor del av tiden åt att utforska varandras åsikter, identiteter, värderingar etc i stället för att arbeta med uppgiften.¹⁰

I litteraturen har ett antal kriterier lyfts fram som kännetecknar ett lyckat grupparbete. Exempelvis lyfter Granström fram följande punkter: (a) uppgifterna måste vara tydliga, (b) uppgifterna måste vara adekvata och samtligas bidrag måste behövas, (c) eleverna måste förberedas av läraren för att arbeta i grupp, (d) läraren måste ha kunskap om grupprocesser så att grupparbete inte blir individuellt arbete (komplementära uppgifter) eller arbete utfört av en eller två i gruppen (disjunktiva uppgifter).¹¹

När det gäller *individuellt arbete* har, som nämntes ovan, eget arbete blivit en vanlig arbetsform. Det finns därför flera studier som behandlar olika aspekter av det egna arbetet. Eftersom just det egna arbetet blivit ganska vanligt i svensk skola på senare år, och att det exempelvis finns skolor som profilerat sig mot eget arbete, ägnas detta lite mer utrymme än helklassundervisning och grupparbete.

I antologin *Eget arbete – en kameleont i klassrummet* redovisas empiriska forskningsstudier om eget arbete i skolan. Studierna avser bland annat årskurs 1–3, 4–6, 7–9 och gymnasieskolan. Något som framkommer i alla dessa studier är att det inte finns något entydigt svar på frågan om eget arbete gynnar elevers lärande eller inte, utan det beror på hur läraren introducerar och använder denna arbetsform i undervisningen.

Eget arbete har vuxit fram i skolan som bland annat ett sätt för lärarna att hantera problem med helklassundervisningen, och särskilt sådan i åldersintegrerade klasser. Eget arbete har då blivit ett arbetssätt med syftet att eleverna ska få kunna arbeta och utvecklas i sin individuella takt och på sin egen nivå, och där lärarna kan friställas för att ägna sig åt och hjälpa de elever som behöver hjälp. Eget arbete har också motiverats utifrån att eleverna kan få ökat inflytande och övas i att ta större ansvar för sitt skolarbete.¹²

¹⁰ Granström 2003, s. 229–230; Granström 2007, s. 22–23

¹¹ Granström 2007, s. 234.

¹² Carlgren 2005, s. 15; Österlind 2005a, s. 83 och 94.

Ett centralt inslag i arbetsformen eget arbete är elevernas planering. Detta kan innebära att eleven planerar hur mycket av ett stoff som de ska arbeta med under veckan, och när de ska arbeta med det stoffet. Detta görs i grundskolan ofta i en planeringsdagbok där eleverna också bockar av de uppgifter de gjort. Planeringen är ofta en uppgift i sig som ska redovisas för läraren.¹³

När det gäller frågan om hur eleverna upplever eget arbete och om det gynnar elevernas lärande visar de empiriska resultaten i flera av studierna att det varierar mellan eleverna. Vissa elever klarar exempelvis av att planera utan svårigheter och upplever att planeringsdagboken är till nytta för dem, eller anser att eget arbete är intressantare och roligare än traditionella lektioner. Andra elever har planeringssvårigheter (till exempel att de bara vill planera det de tycker bäst om, att de har svårt att välja, att de inte förstår vad planeringen går ut på, etc), känner sig vilsna inför själva arbets sättet och har svårt att omsätta instruktionerna i handling. Det är inte heller ovanligt att nivån på uppgifterna inte blir så hög, utan stannar vid ren faktainsamling.¹⁴

Flera av författarna i antologin lyfter i sina slutsatser fram flera risker med och kritiska reflexioner kring eget arbete. Exempelvis menar Bergqvist att det ofta är otydligt för eleverna vad eget arbete går ut på och hur de ska arbeta framgångsrikt i en sådan klassrumsmiljö, det vill säga spelreglerna är oklara. Många lärare tycks ta för givet att detta redan finns eller ska mogna fram hos eleverna. Naeslunds huvudinvändning mot den starka tonvikten på eget arbete är att det ofta begränsas till en låg intellektuell nivå, eftersom fokus blir på faktainsamling och att analys och värdering av information hamnar i skymundan. Österlind, som studerat specialarbete och handledningen av detta i gymnasieskolan, menar att handledningen kräver inskolning. Eleverna behöver förstå vad handledning innebär och hur de ska agera i en handledningssituation.¹⁵

Monika Vinterek redovisar i forskningsöversikten *Individualisering i ett skolsammanhang* resultat som belyser effekter av individualiserad undervisning, och berör då effekter av bland annat eget arbete. Flera av dessa resultat överensstämmer med dem som redovisas i ovan nämnda antologi.¹⁶ Ett problem som särskilt lyfts fram i Vintereks översikt handlar om så kallad elevforskning. En risk är att eleverna inte alls har forskat, eftersom de ofta har saknat klara

¹³ Carlgren 2005, s. 15–17 och 20; Bergqvist 2005, s. 63–64; Österlind 2005a, s. 84.

¹⁴ Carlgren 2005, s. 22–23; Bergqvist 2005, s. 67–69; Österlind 2005a, s. 85–92; Österlind 2005b, s. 122–134

¹⁵ Bergqvist 2005, s. 74; Naeslund 2005, s. 118; Österlind 2005b, s. 138–139.

¹⁶ Vinterek 2006, s. 94–97.

frågeställningar och därmed inte har några tydliga resultat att redovisa. När de formulerar frågeställningar blir dessa ganska ofta av kortare faktakaraktär och inte djupinriktade och utvecklande. Många gånger består därför arbetet av informationssökning för att finna fakta, men där eleverna har svårt att hitta litteratur som passar deras förståelse.¹⁷

En annan risk med eget arbete är att kunskapsmässig och social utveckling via gruppen går förlorad. Vissa forskare lyfter fram exempelvis att ensamarbetet inte är gynnsamt när det gäller elevernas språkutveckling. Andra har också pekat på att gruppen är en förutsättning för att vissa förmågor och kvaliteter som exempelvis social kompetens, samarbetsförmåga, hänsynstagande och demokratiskt förhållningssätt ska utvecklas, och att en stark betoning på individuellt arbete missgynnar utvecklandet av dessa förmågor.¹⁸ Granström påpekar, som tidigare nämnts, att en av helklassundervisningens styrka är att den kan användas till det "kollektiva samtalet".¹⁹

Ytterligare en risk som framhålls i Vintereks översikt är att målen riskerar att komma i skymundan, och att planeringen och det eleverna gör när de har eget arbete blir det primära och ett mål i sig. I de studier där dessa resultat lyfts fram har man framhållit att en viss aktivitet kan kännas meningsfull för elever och lärare, men att uppleva någonting som meningsfullt behöver inte vara ett mått på vad eller hur mycket eleven lär sig. Om elevernas lärande ska gynnas behöver därför eleverna bli delaktiga i syftet med sina uppgifter och målen för de aktiviteter som planeras.²⁰

Skolverket menar i sin kunskapsöversikt om vad som påverkar resultaten i svensk grundskola att den förändring i riktning mot mer eget arbete i svensk skola är problematisk och sannolikt inte gynnar elevens kunskapsutveckling. Eget arbete har negativa samband med elevernas resultat. Skolverket menar också att arbetsformen innebär en förskjutning av ansvar från lärare till elev. Detta leder, enligt Skolverket, till att stödet hemifrån blir allt viktigare och att föräldrarnas utbildning och kulturella kapital får större betydelse för elevens resultat.²¹ I Vintereks forskningsöversikt finns också resultat som pekar på ett samband mellan elevers socioekonomiska bakgrund och upplevelser av att planera på egen hand. Elever från familjer med rikliga ekonomiska och kultu-

¹⁷ Ibid., s. 98-100.

¹⁸ Ibid., s. 100-101.

¹⁹ Granström 2003, s. 227-228.

²⁰ Vinterek 2006, s.106-108.

²¹ Skolverket 2009, s. 30, 33, 212, 249 och 252.

rella resurser tenderar att ha mer positiva erfarenheter av att planera själva jämfört med elever från familjer med begränsade sådana resurser. En förklaring till detta är bland annat att elever i den förstränkta gruppen har förmågan att i högre grad formulera framtida mål som kanske är lite mer krävande och inte upplevs som lika behagliga i nuet.²²

I den internationella forskningen har John Hattie i en omfattande forskningsöversikt funnit att undervisningsmetoder som anknyter till individuellt lärande inte har så omfattande positiva effekter på elevernas lärande. Exempelvis menar Hattie att forskningen visar att undervisningen som sker i samarbetsformer i till exempel smågrupper (*cooperative learning*) har större effekt på elevernas studieresultat än individualistiska metoder (*individualistic learning*).²³

Skolinspektionens erfarenheter

I rapporten *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring*, som sammanfattar Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning år 2012, uppges att lärarens ledning brister på många granskade skolor när det gäller individanpassning av undervisningen. En vanlig kritik mot många grund- och gymnasieskolor är att undervisningen brister när det gäller att ge elever ledning och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling, men även när det gäller att undervisningen anpassas efter de elever som har sämre förutsättningar.²⁴

Skolinspektionen har i sin koncerntillsyn konstaterat att det hos vissa enskilda huvudmän finns gemensamma bristområden när det gäller undervisningen som innebär att eleverna inte får den ledning och stimulans de behöver för att nå längre och att de inte heller får den garanterade undervisningstid de har rätt till. Hos exempelvis huvudmannen Utbildning Leder Till Rätt Arbete i Norden AB finns några John Bauergymnasier där det finns exempel på elever som när de lätt och tidigt är färdiga med sin arbetsuppgift får gå hem, trots att det återstår lektionstid.²⁵ I tillsynen av huvudmannen Drivkraft Varend AB:s John Bauergymnasier förekommer det att elever blir "befriade" från delar av lektionen eller hela lektionspass.²⁶ Vid ett av John Bauergymnasierna konstaterade

²² Vinterek 2006, s. 113–114. Även i Hensvolds översikt (Hensvold 2006, s. 69) dras slutsatsen att eget arbete innebär att ansvaret flyttas från läraren till eleven, även om Hensvold inte gör några explicita kopplingar till stödet hemifrån som Skolverket.

²³ Hattie 2009, s. 212–214.

²⁴ Skolinspektionen 2013, s. 61, 64, 82.

²⁵ Skolinspektionen 2012b, s. 2–3.

²⁶ Skolinspektionen 2012c, s. 1–2.

Skolinspektionen att de så kallade studiepassen inte är organiserade på ett sådant sätt att de kan betraktas som en planerad och målstyrd pedagogisk verksamhet under lärares ledning, vilket är en förutsättning för att studiepassen ska kunna betraktas som "undervisning".²⁷

Skolinspektionen genomförde år 2010 en kvalitetsgranskning av projektarbetet och andra självstudier på naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet och teknikprogrammet på 27 gymnasieskolor. Huvudresultaten på de granskade skolorna var bland annat följande²⁸:

- *Eleverna inte medvetna om målen i läroplanen.* På de granskade skolorna var det sällsynt att eleverna var medvetna om de övergripande målen som kan kopplas till det självständiga arbetet.
- *Självstudier innebär i sig inte självklart individanpassning.* Självstudier kan innebära detta om arbetssättet utformas så att det möter den enskilde elevens behov. Om självstudier däremot i sig ses som individanpassning finns risk för att skolorna missar behoven hos de elever som har svårare att hantera detta arbetssätt
- *Bristande handledning.* Ansvar för att söka upp läraren för handledning låg på eleven på de granskade skolorna, vilket medförde att det var de redan resursstarka och motiverade eleverna som sökte upp läraren. För en del elever som behövde hjälp blev uppgiften för svår, och de sköt ofta upp arbetet så länge som möjligt.
- *Krävs aktiv pedagogisk handledning i självständigt arbete.* Eleverna på de granskade skolorna visste inte alltid hur de skulle ta sig an en större självständig uppgift, och uppgav att de inte fick tillräckligt stöd i detta. Tiden för självstudier utnyttjades sällan optimalt, och eleverna efterlyste handledning i att uppnå effektivitet, planering och struktur i sitt arbete.

Det bör noteras att inga slutsatser kan dras från projektet om hur vanligt det var att eget arbete valdes som arbetsform, eftersom det obligatoriska projektarbetet ingick i det som studerades i projektet.

Inför denna flygande inspektion genomfördes en förstudie på sex gymnasieskolor i Stockholms kommun. Resultaten visar att olika arbetsformer förekom på de olika skolorna och att elevernas tidsanvändning kan organiseras på olika sätt. Ingen kvantifiering gjordes dock i förstudien av hur stor del av undervisningstiden som utgjordes av individuellt arbete, grupparbete och helklassun-

²⁷ Skolinspektionen 2012d, s. 13–14.

²⁸ Skolinspektionen 2011a och 2011b.

dervisning. I förstudien framhålls emellertid att det skulle vara möjligt att insamla en stor mängd exempel på olika förekommande arbetsuppgifter och arbetssätt.²⁹

Sammanfattande problembild

Ovanstående genomgång av kunskapsläget inom området visar att det har skett en förändring av arbetsformerna inom den svenska skolan under de senaste decennierna. Individuellt arbete har fått ett större utrymme i undervisningen, medan helklassundervisning och även grupparbete fått mindre utrymme. Arbetssätten har också förändrats över tid när det gäller det sätt på vilket helklassundervisningen och det individuella arbetet tillämpas av läraren.

Det finns, som ovanstående genomgång visat, inga entydiga svar på vilken arbetsform som bäst gynnar elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling. Detta beror i stället på hur arbetsformerna tillämpas i undervisningen. En central framgångsfaktor i tillämpningen är att läraren aktivt leder undervisningen och stödjer eleverna. Många studier har dock pekat på att den tid som eleverna erbjuds aktivt lärarstöd för sin kunskapsutveckling – enskilt eller i helklass – har minskat över tid. Det finns därför anledning för Skolinspektionen att granska denna fråga närmare.

En stor del av de tidigare studierna har berört grundskolan, och det kan sammanfattningsvis konstateras att kunskapen om vilka arbetsformer som förekommer i gymnasieskolan och hur de tillämpas är begränsad. Samtidigt kan det antas att eget arbete är minst lika framträdande inom gymnasieskolan. Exempelvis är eleverna äldre och de ska förbereda sig för högskolestudier som i hög grad bygger på självständigt arbete, och för arbetslivet där eleven förväntas kunna utföra arbetsuppgifter på egen hand. Skolinspektionens koncerntillsyn visar också att det hos vissa enskilda huvudmän särskilt i gymnasieskolan finns brister när det gäller lärarnas ledning av undervisningen. Mot bakgrund av detta föreslås att den flygande inspektionen inriktas mot gymnasieskolor och mot fristående sådana.

Referenser

Bergqvist, K. (2005) "Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisning", i: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*, Lund: Studentlitteratur.

²⁹ Skolinspektionen 2012a.

- Carlgren, I. (2005) "Konsten att sätta sig själv i arbete", i: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*, Lund: Studentlitteratur.
- Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet.
- Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan.
- Granström, K. (2003) "Arbetsformer och dynamik i klassrummet", i: Selander, S. (red.) *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Forskning i fokus, Nr 12, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2007) "Ledarskap i klassrummet", i: Granström, K. (red.) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*, Forskning i fokus, Nr 33, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. och Einarsson, C. (1995) *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*, Stockholm: Liber.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
- Hattie, J. (2012) [2011] *Synligt lärande för lärare* (sv. övers.), Stockholm: Natur och Kultur.
- Hensvold, I. (2006) *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: En kunskapsöversikt*, Forskning i fokus, Nr 30, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Håkansson, J. och Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Stockholm: Natur och Kultur.
- Naeslund, L. (2005) "Morgondagens pedagogik – modifierad privatundervisning?", i: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*, Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen (2011a) *Självstudier*, <<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomfordakvalitetsgranskningar/Sjalvstudier/>>, hämtad 130506.
- Skolinspektionen (2011b) *Bristande handledning vid självstudier*, <<http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Nyheter1/Bristande-handledning-vid-sjalvstudier/>>, hämtad 130506.
- Skolinspektionen (2012a) *Elevernas tidsanvändning i gymnasieskolan – förstudie inför flygande inspektion*, Rapport 2012-08-15 (intern rapport).

Skolinspektionen (2012b) *Sammanfattande rapport efter tillsyn av skolor med huvudman Utbildning Leder Till Rätt Arbete i Norden AB (ULTRA Education i Norden AB)*, Beslut 2012-04-10, Dnr 44-2011:3576.

Skolinspektionen (2012c) *Sammanfattande rapport efter tillsyn av Drivkraft Värend AB*, Beslut 2012-06-11, Dnr 44-2012:3090.

Skolinspektionen (2012d) *Beslut för gymnasieskola efter tillsyn av den fristående gymnasieskolan John Bauergymnasiet i Hässleholms kommun*, Beslut 2012-06-11, Dnr 44-2011:3414,

Skolinspektionen (2013) *Skolans kvalitetsarbete ger möjlighet till förändring: Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2012*.

Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*, Rapport 250, Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012) *Tabell 5A: Elever på program redovisade efter typ av huvudman och kön, läsåret 2012/13*, <<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4391/2.4392>>, hämtad 130515.

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

Österlind, E. (2005a) "En skraddarsydd skola för alla?", i: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*, Lund: Studentlitteratur.

Österlind, E. (2005b) "Eget arbete i med- och motvind", i: Österlind, E. (red.) *Eget arbete – en kameleont i klassrummet: Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium*, Lund: Studentlitteratur.